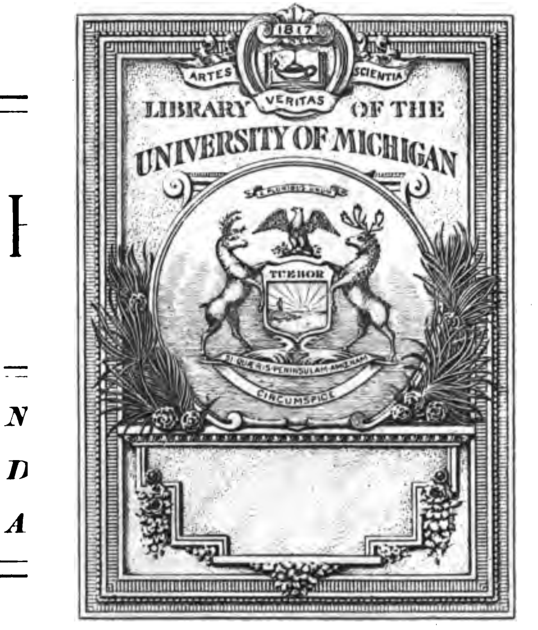
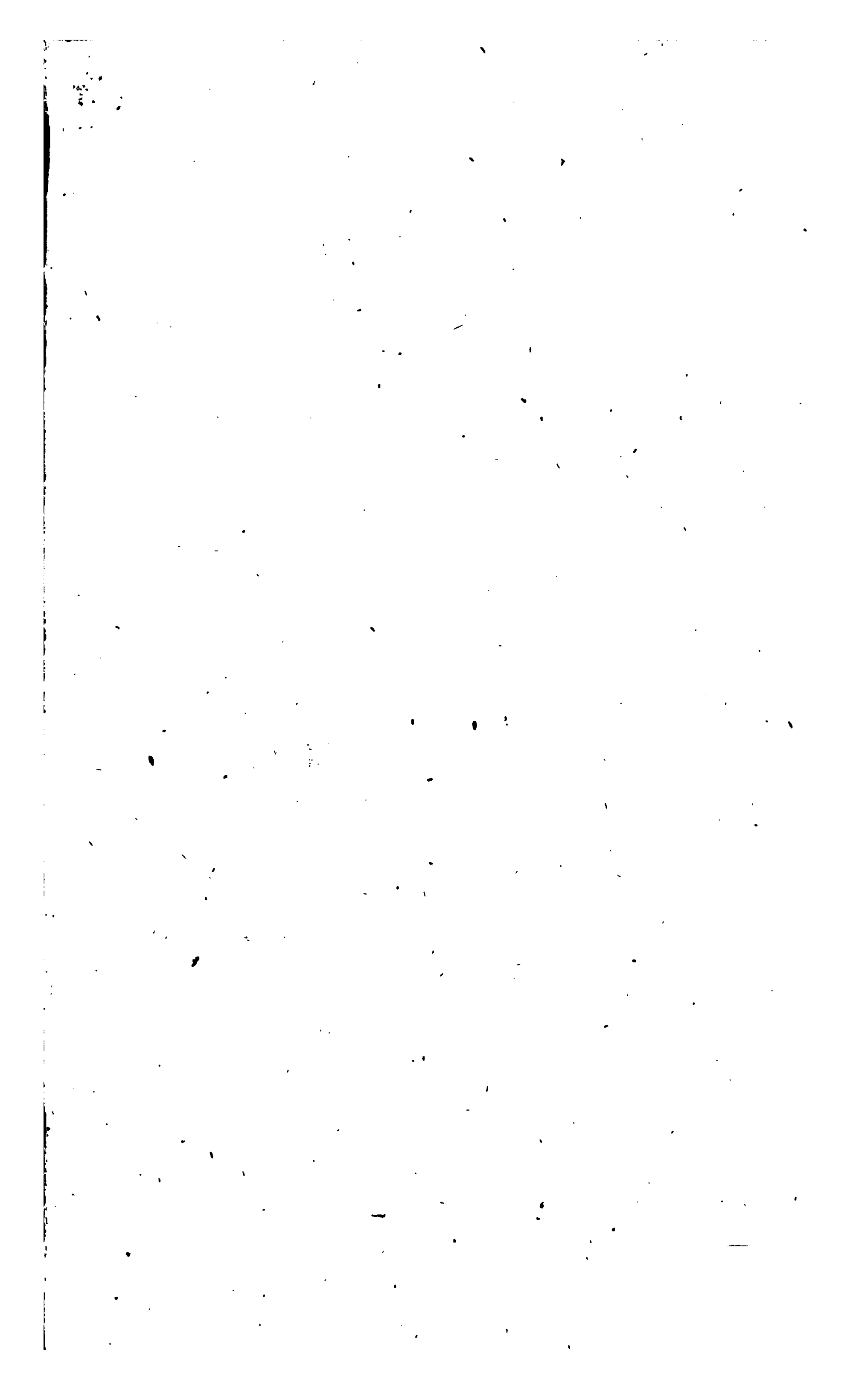

1817
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



Der
Gymnasialunterricht
nach
den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit.

Von

Johann Heinrich Deinhardt,
Oberlehrer der Mathematik und Physik am Gymnasium zu Wittenberg.

Hamburg,
bei Friedrich Perthes.

1837.

Seinem Freunde

Dr. Hermann Schmidt,

Rector der Gelehrtenschule zu Friedland,

widmet diese Schrift

aus inniger Hochachtung und Liebe

der Verfasser.

Vorrede.

Die Schrift, welche ich hiermit den Freunden wissenschaftlicher Bildung zur Beachtung und Prüfung übergebe, verdankt ihr Entstehn meinem Bestreben, mir über die Gegensätze, welche unser jetziges Gymnasialwesen bewegen, ein gründliches Bewußtseyn zu verschaffen und ihre Lösung auf wissenschaftlichem Wege zu versuchen. Solcher Gegensätze aber, von deren wahrhafter Vermittlung das Gedeihen der Gymnasien abhängig ist, scheinen mir drei vorzüglich beachtenswerth. —

Die Gymnasien sind wissenschaftliche Unterrichtsanstalten und wenn man daher verlangt, daß die Wahl der Unterrichtsmittel und deren methodische Behandlung ausschließlich zur Erweckung und Entwicklung des wissenschaftlichen Sinnes dienen sollen und daß die ganze Organisation dieser Anstalten von einem wissenschaftlichen Geiste beseelt sey; so ist das ganz in der Ordnung. —

Andererseits wird mit Recht verlangt, daß der Gymnasiast dem Leben nicht entzogen werde, nicht dem Naturleben, damit er einen offenen Sinn für seine Schönheit und Zweckmäßigkeit erhalte und durch den Umgang mit der Natur seinem Körper

Kraft und Gesundheit bewahre; auch nicht dem Leben der Menschen soll er entfremdet werden, damit er sich als ein lebendiges Glied einer geistigen Gemeinschaft betrachten lerne und außer wissenschaftlicher Tüchtigkeit auch Liebe und Begeisterung für die Interessen seines Vaterlands und seiner Kirche auf die Universität und in sein dereinstiges Berufsleben mit hinübernehme. — . —

Die Sprache ist die unmittelbare Offenbarung des Geistes. In ihr offenbart der Geist die Fülle seiner Substanz und die allgemeinen Denkformen, durch welche aller geistiger Inhalt durchdrungen ist und begriffen wird. Das gründliche Studium der Sprache führt darum in die innerste Werkstätte des Geistes hinein und verschafft der Intelligenz jene Allgemeinheit und Innerlichkeit, welche die Befähigung gibt, in allem Besonderen und Aeußeren sich zurecht zu finden und heimisch zu werden. Wenn man daher fordert, daß das Sprachstudium die eigentliche Nahrung und der überwiegende Inhalt des Gymnasialunterrichts sey und bleibe; so entspricht dieses wiederum dem Zwecke wissenschaftlicher Ausbildung, welche die Gymnasien verschaffen sollen. —

Andererseits wird das gründliche und gewissenhafte Studium der Mathematik mit Recht geltend gemacht; denn der wissenschaftliche Geist ist ein systematischer Geist. Ihm gilt nichts isolirt für sich, sondern nur was sich als ein flüssiges Moment eines organischen Ganzen darstellt. Aber ein Bild dieser systematischen Vollendung gibt die Mathematik — das abstracte Vorbild der Philosophie — und die Beschäftigung mit ihr gewöhnt daher an systematisches, mit Nothwendigkeit von Stufe zu Stufe fortschreitendes Denken und erweckt das Bedürfniß eines solchen Denkens. — . —

Die Alten sind die Schöpfer von Kunst und Wissenschaft. In ihren Werken findet sich die erste und darum so frische, klare und schöne Gestaltung und Darstellung der Idee. Aus der antiken Kunst und Wissenschaft ist die christliche Kunst und Wissenschaft erwachsen, und hat sich aus ihr fortwährend erneuert und vervollkommnet. Und wie sich der wissenschaftliche Geist der ganzen Menschheit entwickelt hat, anders kann sich derselbe in dem einzelnen Menschen auch nicht entwickeln. Wenn also gesagt wird, daß der Gymnasiast nur durch die Beschäftigung mit den Alten und durch die ernstliche Bearbeitung und Durchdringung ihrer Werke eine wahre wissenschaftliche Weihe erhalten könne; so ist das ohne Zweifel die volle Wahrheit. —

Andererseits aber ist es doch nicht minder wahr, daß das Alterthum in aller seiner Schönheit und Kraft nur als ein nothwendiger Durchgangspunkt zum Christenthum zu betrachten ist und daß es also nicht für sich etwas gelten darf, sondern als ein Moment des christlichen Geistes und der durch das Christenthum begründeten modernen Bildung gefaßt und bearbeitet werden muß. Es wird mit Recht gefordert, daß auch auf Gymnasien das Christenthum der letzte Zweck und der volle Inhalt, das Alterthum aber blos Mittel und Moment seyn muß, wenn diese Anstalten wahrhaft gedeihen und Pflanzstätten der Wahrheit seyn sollen und nicht des Irrthums oder todter Gelehrsamkeit. — . —

So stehen sich in unsern Gymnasien gegenüber Wissenschaft und Leben, Philologie und Mathematik, Alterthum und Christenthum und es kommt darauf an, die Einheit dieser Unterschiede, die sich nicht selten zu den härtesten Gegensätzen verfesten, zu bestimmen und ins Leben zu setzen. —

Der Grad nun, bis zu welchem jedes Gymnasium die eben betrachteten Gegensätze löst und somit auch der Grad seiner Blüthe und Vollkommenheit richtet sich theils und ganz besonders nach der subjectiven Einsicht, Bildung und Gewissenhaftigkeit seiner Lehrer und nach dem Geiste, der aus ihrem Zusammenwirken entspringt; theils nach der objectiven Einrichtung, welche ihm durch die Anordnungen des Staats gegeben ist und fortwährend gegeben wird. —

Was die letztere betrifft, so ist die Organisation der preußischen Gymnasien der Mittelpunkt gewesen, von welchem in der neusten Zeit die Entwicklung der Gymnasialbildung besonders in Norddeutschland ausgegangen ist und daher auch der Mittelpunkt, um welchen sich Anklagen und Vertheidigungen der jetzigen Weise wissenschaftlicher Erziehung bewegt haben. Diese Verfassung der preußischen Gymnasien schreibt sich aber besonders von der Abiturienteninstruction her, welche im Jahre 1812 erlassen wurde. Durch diese wurde das Ziel bestimmt, bis zu welchem die Gymnasialbildung fortgehen sollte und nach dem Ziele, sobald es scharf bestimmt ist, richtet sich mehr oder weniger der Weg, der zu demselben hinführt. Mag auch diese Instruction als ein Product ihrer Zeit die einseitigen Bestrebungen der letzteren, die dem Studium des Alterthums nicht mehr seine volle Bedeutung in der Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes zuschreiben wollte, theilweise an sich tragen, so ist sie doch für den damaligen Standpunkt als ein vortreffliches Zeugniß pädagogischer Weisheit und wissenschaftlicher Erkenntniß zu betrachten und wird gewiß immer in der Geschichte der Pädagogik eine bedeutungsvolle Stelle einnehmen müssen. —

Auf dem Grunde dieser Instruction hat sich das preußische Gymnasialwesen bisher zwar mit großer Beweglichkeit und Thätigkeit, aber doch mit Festigkeit und Consequenz weiter ausgebildet, mit einer Beweglichkeit und Thätigkeit, die gegen das frühere Festhalten mancher norddeutschen Gymnasien an veralteten Formen — und mit einer Festigkeit und Consequenz, welche gegen den unsteten, aus einem Extreme in das andere fallenden Wechsel in der Einrichtung mancher süddeutschen Gymnasien — in einem um so helleren Lichte hervortrat. —

Dieser lebendigen und consequenten Fortbildung ist es nun auch gewiß zuzuschreiben, daß die Einrichtung preußischer Gymnasien in andern deutschen Staaten, ja selbst im Auslande nicht blos Anerkennung, sondern selbst mehrfache Nachahmung fand. — . —

Aber gerade darum, weil die preußischen Gymnasien die entgegengesetzten Bedürfnisse der wissenschaftlichen Bildung am vollkommensten befriedigten, so traten auch in ihnen und an ihnen die Gegensätze am sichtbarsten hervor; denn sehr oft stimmt die Vernunft einer objectiven Einrichtung mit der subjectiven Ansicht derer, die sie ins Leben zu setzen haben, nicht überein und daraus entsteht dann Mißbehagen, Klage, Tadel, Kampf und Streit. Aber erst recht in das öffentliche Leben und vor das gesammte literarische Publicum sind diese Gegensätze getreten durch die bekannte Schrift des Herrn Dr. Lorinser „zum Schutz der Gesundheit auf Schulen.“ — Der Werth dieser Schrift scheint mir mit der Wirkung, die sie hervorgebracht hat, in umgekehrtem Verhältnisse zu stehen. So ungerecht und grundlos, ja zum Theil wirklich empörend sie ist und so inhaltslos sie dadurch wird,

daß sie bloße Behauptungen ohne Beweis hinstellt; so hat sie doch durch ihre scharfe Entschiedenheit und bittere Anklagen eine allgemeine Aufregung und Bewegung hervorgebracht und auf diese Weise in der pädagogischen Welt eine große Bedeutung gewonnen. Sie ist vielfach, ja bis zum Ueberdruß besprochen und widerlegt worden, aber selbst in den Widerlegungsschriften sind neue Anklagen der Gymnasien, Verbesserungsvorschläge und Wünsche hervorgetreten und der Streit ist durch sie eher vergrößert, als geschlichtet worden. — . —

Sollen nun aber die Gegensätze, die in der jetzigen Zeit so viele Pädagogen und Anstalten aufregen, aufgehoben; die Angriffe auf die gegenwärtige Verfassung der Gymnasien widerlegt oder wenigstens gewürdigt; und vor Allem die großen Gefahren, mit welchen ein so vielfacher Zwiespalt verbunden ist, von unsrer Jugend abgewendet werden: so muß man den Streit auf ein Gebiet versetzen, auf welchem er sich wirklich entscheiden läßt, auf das Gebiet wissenschaftlicher Erkenntniß und Entwicklung. — . —

Was jetzt so häufig der Organisation unsrer Gymnasien, deren Zweckmäßigkeit doch erst zu begreifen wäre, entgegengesetzt zu werden pflegt, entspringt aus gewissen subjectiven Erfahrungen. Aus subjectiven Erfahrungen soll es folgen, daß die jetzige Einrichtung der Gymnasien entweder ganz mangelhaft sey oder doch noch großer Verbesserungen bedürfe. Aber dieses Berufen auf subjective Erfahrungen versetzt den Streit in ein so unbestimmtes Feld, auf welchem keine sichere Entscheidung möglich ist. Nirgends wird mehr Mißbrauch getrieben mit subjectiven Erfahrungen, mit sogenannten Erfahrungen und mit Beru-

fung auf Erfahrungen, als in der Pädagogik. Bücher werden zur Grundlegung beim Unterrichte angelegentlich empfohlen, weil ihr Vorzug vor andern dieser Art sich durch die Erfahrung bestätigt habe. Unterrichtsmethoden sollen eingeführt werden, weil sie sich in der Erfahrung bewährt haben. Gegenstände sollen aus den Schulen verdrängt oder wenigstens beschränkt werden, weil ihre nachtheilige Wirkung aus der Erfahrung sich ergeben. —

Abgesehn nun davon, daß solche subjective Erfahrungen sich doch immer nur auf einen mehr oder weniger beschränkten Kreis beziehen können, so stehen sie mit einander in so vielfachem Widerspruch, daß schon um deswillen mit ihnen nichts Rechtes anzufangen ist. —

Dr. Lorinser will erfahren haben, daß unter der studirenden Jugend ein allgemeines Siechthum herrsche und andere finden, daß der Gesundheitszustand der jetzigen studirenden Jugend im Wesentlichen nicht anders sey, als in früheren Zeiten.

Manche Schulleute, die der Mathematik nicht eben günstig sind, wollen erfahren haben, daß das mathematische Studium mit Vorliebe getrieben Phantasie und Gemüth ertödte und nur eine gewisse einseitige — auch nicht in andern Gebieten der Erkenntniß brauchbare — Schärfe des Verstandes und Urtheils erzeuge. Andere dagegen äußern, daß von allen Knaben und Jünglingen, die in den gelehrten Schulen vorzugsweise der mathematischen Unterweisung eine freudige Theilnahme beweisen, so gut wie ohne Ausnahme vorausgesetzt werden darf, daß sie nicht blos durch hervorstechende Verstandesthätigkeiten, sondern vielmehr nach der ganzen Grundlage ihres Gemüths zu den sinnigsten, gehaltvollsten und edelsten Naturen gehören. Und wie

widersprechen sich erst die Erfahrungen, die man über die Wirkungen des Studiums der alten Sprachen gemacht haben will!

Fern sey es, die Erfahrung überhaupt zu verachten oder gar zu verwerfen. An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen. Kann man auch Trauben lesen von den Dornen oder Feigen von den Disteln? Eine in sich vernünftige Einrichtung muß auch gute Früchte bringen. Und was an einer Sache ist, muß sich daher auch durch die Erfahrung ermitteln lassen. Die Erfahrung ist die äußere Probe der Vernunft. Aber um Erfahrungen, die die Wahrheit der Sache enthalten, oder objective Erfahrungen zu machen, bedarf man des Begriffs von dem Zwecke und Principe der Sache, die man durch die Erfahrung untersucht. Hat man diese objective Erkenntniß von der Sache nicht, so wird das Resultat der sogenannten Erfahrung lediglich von subjectiven Ansichten, Meinungen und Vorurtheilen abhängig, die mit an die Untersuchung herangebracht werden. Hat einer ein schlimmes Vorurtheil von einer Sache, so wird es ihm nicht schwer werden, dasselbe in den einzelnen Erscheinungen bestätigt zu finden, weil er alle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkte seines Vorurtheils betrachtet, während ein Andrer, dessen Blick nicht im Voraus getrübt ist, anders beobachtet und urtheilt. Wer also rechte Erfahrungen über die Früchte unsrer Gymnasien sammeln und nach diesen ihre Organisation beurtheilen will, der muß vorher schon bestimmt erkannt haben, was die Gymnasien sollen und wollen. —

Darum kömmt in dem Streite, der jetzt über unsre Gymnasien rege ist, Alles auf die Erkenntniß der Gymnasien an, auf die Erkenntniß ihres Zweckes und auf die Erkenntniß ihrer Orga-

nisation, die diesem Zwecke entspricht. Blos in einer solchen Erkenntniß liegt der wahre Maßstab, nach welchem man die gegenwärtigen Gymnasien und zugleich auch so viele Behauptungen, die sich auf diese beziehen, beurtheilen kann. —

Lorinser führt unter andern als einen Grund von der Verderbniß unsrer Gymnasien die Vielheit der Unterrichtsgegenstände an, weil diese auf den Geist verwirrend und abstumpfend einwirke. Viele Schulleute stimmen ihm darin bei. Aber mit einer solchen Behauptung in der Allgemeinheit und Unbestimmtheit, wie sie hier und sonst aufgestellt wird, ist doch gar nichts gewonnen. Denn die Vielheit an sich wirkt nicht verwirrend und abstumpfend auf den Geist ein, sondern nur diejenige Vielheit, welche nicht von einer lebendigen Einheit durchdrungen und beherrscht ist. Folgt die Vielheit der Gegenstände aus Einem Principe und ist sie nichts Anderes, als die Verwirklichung des idealen Princips in dem ihm zugehörigen Materiale, so ist sie auf keine Weise abstumpfend und verwirrend, weil sie trotz ihrer Breite und Mannigfaltigkeit durch das herrschende Princip durch und durch einfach ist. Wenn die Vielheit an sich abstumpfend und verwirrend wirkte, wie Lorinser und Andre ohne allen Beisatz behaupten, so müßte sich der thierische Organismus sehr bald verwirren und abstumpfen. Er besteht aus einer Mehrheit von Systemen, aus einer Vielheit von Gliedern, aus einer unendlichen Menge und Mannigfaltigkeit von Stoffen. Aber er verwirrt sich nicht, darum nicht, weil ein Lebensprincip in allen Theilen die allgegenwärtige und thätige Seele ist und alle diese Theile auf eine so durchdringende Weise in seiner Macht hat, daß sie nichts für sich, sondern nur aufgehobene Momente des lebendigen Ganzen sind.

und wirken. Ja das Lebensprincip bedarf aller dieser Theile zu seiner Darstellung so nothwendig, daß die Einfachheit des Lebensverlaufes verloren ginge und gerade dann erst Verwirrung und Abstumpfung erzeugt würde, wenn einer der vielen Theile fehlte. Wird dem Thiere ein wesentlicher von seinen Theilen genommen, so muß es sterben, wird den Gymnasien ein wesentlicher von ihren Gegenständen entzogen, so müssen sie verkümmern. Denn auch die Gymnasien haben als geistige Organismen ein einfaches Lebensprincip zu ihrer Grundlage, welches alle ihre Mittel, Stufen, Einrichtungen und Bestrebungen durchdringen muß. Jeder Gegenstand, der aus diesem Principe folgt und ihm entspricht, ist nothwendig und jeder Gegenstand, der nicht aus diesem Principe folgt und ihm nicht entspricht, wirkt verwirrend und abstumpfend und ist daher verwerflich. Soll daher die Vielheit der Unterrichtsobjecte in der That ein Vorwurf für unsre Gymnasien seyn, so darf sie nicht so kahl und ohne nähere Bestimmung hingestellt, sondern es muß gezeigt werden, in wie fern diese Vielheit das einfache Leben der Gymnasien stört und ihrem Principe widerspricht. Solche Reden, die diesen oder jenen Unterrichtsgegenstand der Gymnasien herauswerfen oder beschränken wollen mit der kahlen Redensart, daß der Gegenstände zu viele seyn und daß das zu viel abstumpfend und verwirrend wirke, solche Reden wirken selbst abstumpfend und verwirrend, weil sie aus einer subjectiven Meinung entspringen und keine objective Begründung haben. —

Aber zu der objectiven Begründung reicht es auch nicht hin, wenn man sich mit solchen allgemeinen Bestimmungen begnügt, wie Princip, Zweck oder auch ideales, formales, classisches Prin-

cip und dergleichen. Das Princip muss genau bestimmt und nach dem ganzen Inhalte, der in ihm liegt, entwickelt werden. Solche Worte, wenn sie so ohne nähere Bestimmung ausgesprochen werden, sind blosse Schlagwörter. Man hat ja auch in der Pädagogik, wie in andern Gebieten so vielfach, Schlagwörter und man glaubt sich oft genügt zu haben, wenn man gewisse Gegenstände und Richtungen unter die Kategorie solcher Schlagwörter subsumirt hat. Dergleichen ist unter andern das vieldeutige Wort der Realien, ein grosses Gefäss, in welches manche Alles, was ihnen mißfällt, nach der gemeinen Redensart wie Kraut und Rüben durcheinander werfen. Dergleichen Schlagwörter sind auch Humanismus und Philanthropismus, wenn man sie als allbekannte Begriffe gebraucht und von ihnen aus — gleichsam wie aus einem sichern Hinterhalte — argumentirt. Dergleichen Schlagwörter sind aber auch Zweck und Princip oder auch idealer Zweck, classisches Princip, formale Bildung u. s. f. wenn diese Worte ohne gründliche Entwicklung ihres Inhalts hingestellt werden. —. —

Um nun eine solche gründliche Bestimmung und wissenschaftliche Entwicklung des Gymnasialprincips herbeizuführen und sowohl die Wahl der Unterrichtsmittel als die methodische Anordnung und Behandlung derselben als eine nothwendige Folge dieses Princips zu begreifen und auf diesem Wege den rechten Maßstab, nach welchem allein über die Verfassung und den Geist der gegenwärtigen Gymnasien ein competentes Urtheil gefällt werden kann, zu erhalten; dazu soll auch diese meine Schrift einen Beitrag liefern. —

Möge sie denn gesegnet seyn und jene ächte wissenschaftliche Bildung, welche auf dem Grunde christlicher Wahrheit ruht und zur Erkenntniß und Verherrlichung Gottes dient, ja in sich selbst schon eine Verherrlichung ist des göttlichen Wesens, befördern helfen!

Wittenberg den 5. Juni 1837.

Inhaltsanzeige.

Erster Theil.

Zweiter Theil.

Erster Theil.

Ueber die Bestimmung des Gymnasiums.

1.

Vom Unterschiede der Erziehung nach Zeiten und Ständen.

Die Erziehung eines Volks hat den Zweck, die Jugend zu dem zu machen, was das Volk schon ist. Die Bildungsstufe, die das ganze Volk einnimmt, wird durch die Erziehung auf die Jugend übergetragen oder vielmehr aus der Jugend, die die lebendige Fähigkeit zu der Volksbildung in sich trägt, entwickelt. Wie die von Gott selbst geleitete Erziehung der ganzen Menschheit in nichts Anderem besteht, als in der Entwicklung und Verwirklichung dessen, was sie in Jesu Christo geworden ist, so ist auch die Erziehung eines Volks eine Entwicklung dessen in der Jugend, was der Volksgeist schon geworden ist. Sonach richtet sich die ganze Art und der Character der Erziehung lediglich nach der Bildung des Volks, welches erzieht. Kein Volk kann seinen Kindern etwas geben, was es selbst nicht hätte, aber jedes Volk liebt auch seine Kinder und gibt ihnen das Beste und Vortrefflichste, was es in sich selbst findet.

Das Princip, welches das ganze Volk in der Kette der weltgeschichtlichen Entwicklung einnimmt, bestimmt auch das Princip seiner Erziehung. Wir brauchen nur, um uns von dieser Wahrheit zu überzeugen, an eins oder das andere der weltgeschichtlichen Völker zu denken und die ganze Weise seiner Existenz mit

der Methode und dem Zwecke seiner Erziehung zu vergleichen. Es hat vielleicht kein Volk existirt, was seinen Begriff so rein und vollkommen realisirt hätte, wie die Griechen. Die Griechen geben daher auch das geeignetste Beispiel von dem lebendigen Zusammenhang, in dem Erziehung und Volksbewußtseyn mit einander stehen und wie man aus dem Volksprincipe das Erziehungsprincip bestimmen und umgekehrt aus dem Erziehungsprincipe auf das Princip des Volkes, das die Erziehung leitete, zurückschließen kann. Die Griechen sind das Volk der Schönheit. Zur Schönheit aber gehören zwei Momente: ein sinnliches und ein geistiges. Schön ist ein Sinnliches, wenn seine Sinnlichkeit so durchdrungen ist von einem Geistigen, daß es überall Zeugniß ablegt nicht von sich selbst, sondern von der inwohnenden geistigen Idee. Diesen Character der Schönheit finden wir in allen Erzeugnissen der Griechen. Ueberall finden wir die Idealisirung des Sinnlichen, überall ein Hinüberführen des Natürlichen zum Geistigen, so jedoch, daß das Natürliche noch bleibt, aber als Bild und Darstellung des Geistigen.

Diesen allgemeinen Character nun des griechischen Volkes, den Character der Schönheit finden wir auch in der Erziehung ausgeprägt und auf eine consequente Weise durchgeführt. Wie das Kunstwerk eine doppelte Seite hat, das Ideal und das sinnliche Material, in welchem das Ideal sich realisirt, so hat auch die griechische Erziehung eine doppelte Seite, eine auf die Sinnlichkeit, auf den Körper und eine auf das Uebersinnliche, auf den Geist bezügliche Seite. Jene nannte sie Gymnastik, diese Musik. So verschieden auch die Erziehung der Griechen nach den verschiedenen Volksstämmen und nach den verschiedenen Zeitaltern ist, so große Differenzen z. B. statt finden zwischen den Erziehungsmethoden der Spartaner und der Athenienser und so groß wieder der Unterschied ist zwischen der Erziehung vor Socrates und zwischen der nach Socrates in Athen; so zieht sich doch durch alle diese Differenzen der gemeinschaftliche Grundcharacter hindurch, daß die griechische Erziehung aller Zeiten und Orte immer und überall diese beiden polaren Seiten an sich hat,

die die Griechen mit Musik und Gymnastik bezeichnen. Musik ist die Erziehung des Innern, des Geistes, die Gymnastik ist die Erziehung des Aeußern, des Körpers. Denn Musik hatte bekanntlich bei den Griechen, außer dem speciellen Sinn der Tonkunst, noch den allgemeineren, daß es die gesammte geistige Bildung war. Zur Musik rechneten die Griechen daher, außer der Tonkunst, auch die andern Künste, namentlich Dichtkunst und nicht blos diese, sondern alle Wissenschaften und Fertigkeiten, die das Innere des Menschen beschäftigen, üben und bilden. Grammatik, Rhetorik, Mathematik und besonders auch Philosophie wurden zur Musik gerechnet. Socrates hielt die Philosophie für den Gipfel der Musik und Plato identificirte Philosophie und Musik. Die Musik nun sollte durch Rhythmus und Harmonie die geistige Wildheit bändigen und Besonnenheit bewirken, die Gymnastik sollte die Stärke, Schnelligkeit des Körpers üben und Gesundheit bewirken. Zwar wird auch in der Erziehung jedes Volkes Leib und Seele zugleich berücksichtigt werden müssen. Aber die Stellung, die die Gymnastik in der griechischen Erziehung einnahm, ist eine ganz eigenthümliche und wiederholt sich nicht wieder in der Weltgeschichte. In der christlichen Erziehung wird zwar der Körper auch gebildet und erzogen — diese Seite der Erziehung fällt besonders der Familie anheim — aber nicht um sein selbst willen, sondern um der Seele willen, daß er gesund und kräftig sey und die Seele ungehindert in ihm sich entwickeln und einen geistigen Leib gewinnen könne. Der christliche Geist hat in sich selbst Gestalt, aber bei den Griechen ist der Leib der wesentliche Ausdruck des Geistes, wie in dem Kunstwerk das bearbeitete sinnliche Material der wesentliche Ausdruck der Idee ist. Bei dem Christen ist es etwas Unwesentliches, schön zu seyn, aber bei dem Griechen ist Schönheit der Seele und Schönheit des Körpers etwas Unzertrennliches. Dem Griechen war eine schöne Seele ohne einen sie darstellenden schönen Körper undenkbar. Der Mensch galt für ein geistig sinnliches Wesen, für ein geistiges, das seine Geistigkeit in seinem Körper zu offenbaren hat. Der Mensch galt dem Griechen — um es kurz zu fa-

gen — als ein Kunstwerk und die sinnliche Seite des Kunstwerks, das Material war der Leib. Wie zwar bei einem Kunstwerke die Idee die Hauptsache ist, wie aber das Kunstwerk nicht existiren kann ohne die sinnliche Offenbarung der Idee, so war dem Griechen die Idee des Menschen erst dadurch denkbar, daß der Leib das Element sey, an dem die Beschaffenheit der Seele erkannt werden könne. Der Grieche erstrebte den Idealmenschen und dieser hat eine natürliche Seite an sich. Wenn daraus nun die absolute Bedeutung klar ist, die das Ideal der leiblichen Gestalt für das griechische Bewußtseyn haben mußte, so ist daraus auch die unendliche Wichtigkeit erklärlich, welche die Griechen der Gymnastik — als der Bildung des Körpers zu dieser Idealgestalt — beilegen. Die griechische Erziehung ist Kunsterziehung und das Material, in welches die Idee eingearbeitet wurde, war der Körper. Ihm wurde durch systematisch geregelte Uebungen theils Kraft und Gesundheit gesichert, theils und ganz besonders zierliche Haltung, Grazie und Schönheit gegeben.

So folgt der ganze Character der griechischen Erziehung aus dem Princip des griechischen Volkes, welches die Schönheit ist.

Ganz eben so liegt aber auch der Erziehung unserer Zeit, so unendlich verschieden die Menschen auch nach Volkscharacter, Geschlecht, Stand und Alter seyn mögen, ein durchgreifendes Princip zu Grunde, ein Princip, das aus dem Principe der Zeit folgt.

Dieses muß festgehalten und mit aller Schärfe verfolgt werden in allen besondern noch so verschiedenen Gestaltungen, die sich die Erziehung gibt, wenn sie nicht mit sich selbst in Widerspruch stehen und verkümmerte Resultate liefern soll.

Wir sind Christen und näher evangelische Christen. Im Christenthume und namentlich in dem durch die Reformation erneuerten und verjüngten Christenthum liegt die Grundbestimmung unsers Volkes und der ganzen neuern Zeit. In Christo ist die Menschheit über sich selbst emporgehoben worden. In Christo ist der Mensch frei geworden, wahrhaft frei, frei von sich selbst und frei in Gott. In Christo ist die Menschheit in ihren Ursprung zurückgekehrt und hat Licht, Freiheit und ewiges Leben gefunden.

Während der Grieche sich selbst genug war und seine Freiheit darin fand, daß er allen Dingen das Gepräge seiner schönen Individualität aufdrückte, so genügt der Christ sich erst dadurch, daß er sich selbst aufgibt und sich in allem seinem Denken und Thun von Gott bestimmt findet. Das Christenthum ist der ungeheure Fortschritt der Menschheit, durch welchen sie sich selbst negirt, eine unendliche Negation, die ein ewiges und unverwüstliches Leben, das Leben der Gottheit selbst zur Folge hat. Die Menschheit hat diesen ungeheuren Fortschritt nicht selbst gemacht, Gott hat ihn in ihr gemacht. In Christo ist die Menschheit von sich selbst erlöset worden und ist versöhnt worden mit Gott, den sie von nun an als ihren Vater erkennen, lieben, loben und anbeten darf. Das ist das Große des Christenthums, daß der Mensch nicht mehr sich selbst überlassen ist, sondern ein lebendiges flüssiges Moment in dem Leben Gottes geworden ist, daß Gott selbst der Menschheit sich erbarmt und in ihr wohnt und lebt, in jedem Menschen wohnt und lebt, der sich von dem christlichen Princip überwinden läßt und durch den lebendigen Glauben an Jesum Christum, der das Licht und Leben der Menschheit ist und bleibet, die Schranke niederreißt, die ihn von Gott scheidet und sich den Zugang der ewigen Freiheit und Kraft, die in Gott wirket und lebet, eröffnet.

Dieser Geist des Christenthums, dieser Geist der Gemeinschaft des Menschen mit Gott in Jesu Christo, dieser Geist der Gnade und Liebe Gottes, der sich in Christo dem Gläubigen zu empfinden und zu erkennen gibt, dieser Geist ist es, der die Grundsubstanz der neueren Zeit und unsers Volkes bildet und durch die vereinte Kraft Aller, die ihm nachstreben, immermehr bilden soll. Er ist das Princip der neueren Zeit und somit auch das allgemeine und wahrhafte Princip aller Erziehung, welche Gestaltung sie auch sonst haben möge. Das ist der gemeinsame Zweck aller unsrer Erziehung, Christen zu bilden d. h. Menschen, die der Geist Gottes treibet, die das freudige Bewußtseyn der Kindschaft Gottes in sich tragen und in diesem Bewußtseyn Gott erkennen in seinem Wesen und seiner Offenbarung, ihn lieben

und gestärkt von der göttlichen Erkenntniß und Liebe hinausgehen in die Welt und auch außer sich der unendlichen Wahrheit, die in ihrem Innern zu leben angefangen hat, Platz und Wirklichkeit zu verschaffen und zu erringen suchen.

Der Grundcharacter aller unsrer Erziehung muß der Geist Christi seyn, oder sie mißräth g ä n z l i c h und erzeugt dürre Naturen, die entfernt von der Quelle des Geistes und der Wahrheit, durch den Genuß der Sinnlichkeit und äußerlicher Ehre ihr kümmerliches Daseyn fristen und doch nimmermehr zu Ruhe und Freiheit gelangen können, weil sie der Geist straft, der von außen auf sie eindringt, ja in ihnen noch wohnt, so sehr sie ihn fliehen. Ein Geist muß die Erziehung aller Stände, die des Fürsten so gut, wie des letzten Taglöhners durchdringen mit lebendiger Kraft, der Geist des Christenthums. Wie die Pflanze verkümmert und zu keinem kräftigen Daseyn sich entwickeln kann, wenn sie dem Lichte der Sonne entzogen wird, so bringt es der Mensch zu keiner kräftigen Gesundheit und Tüchtigkeit des Geistes, wenn nicht das Christenthum das Element ist, in dem alle Mittel, die ihm zu seiner Nahrung und Entwicklung geboten werden, gleichsam schwimmen.

Freilich verstehen sich diese Bemerkungen über den allgemeinen Character, den unsere Erziehung haben muß, von selbst. Aber man muß sich dennoch gedrungen fühlen, sie zu machen und allen Lehrern und Vorstehern der Schulen zur ernstlichen Beherzigung anzuempfehlen, wenn man wahrnimmt, wie mancher edlen und herrlich begabten Menschen Kraft und Gesundheit gelähmt, ja in der Wurzel zerbrochen wurde, indem er christlichen Glauben und christliche Lehre zu verachten und zu verspotten entweder nicht verhindert oder gar angeleitet wurde, aus deren Achtung und Liebe und unablässiger Betrachtung die bessere Substanz seines Geistes und die Freude und Freiheit seines Lebens ihm hätte erwachsen sollen.

So sehr aber der Geist des Christenthums das Eine, Allgemeine und Durchdringende aller unsrer Erziehung ist, eine so

große Mannigfaltigkeit und Besonderheit erhält die Erziehung durch die besondern Stufen, Stände und Verhältnisse, die die Gliederung des Staats mit sich bringt. Eine andre Erziehung ist die der Familie, eine andre die der Schule, eine andre die der Kirche.

In der Familie wird einerseits für die Kraft und Bildung des Körpers Sorge getragen, anderseits wird der sittliche Geist dem Kinde so eingepflanzt, daß ihm derselbe zur andern Natur wird. Das Erstere geschieht durch eine Reihe von Bemühungen und Uebungen, dagegen ist die Erzeugung des sittlichen Geistes im Wesen des Kindes mehr ein Werk des unmittelbaren Lebens und Beispiels, als absichtlicher Lehre. Das Kind athmet die Atmosphäre des sittlichen Geistes, der seine Familie belebt, und wird inficirt von diesem Geiste. Das beste Mittel, gutgesinnte Kinder zu erziehen, besteht für Eltern darin, daß sie selbst unablässig bemüht sind, eine treue Gesinnung in sich selbst zu erzeugen und zu erneuern. Dieses geschieht aber durch den Geist des Christenthums, durch die Hingabe an Gott, besonders durch die kirchliche Gemeinschaft. Wer wahrhaft und gesegnet erziehen will, der muß sich selbst erziehen lassen. Niemand ist so alt oder so festgegründet im Guten, daß er nicht einer unablässigen Erziehung bedürfte. Diese fortgehende Erziehung der Mündigen wird besonders bewerkstelligt durch die kirchliche Gemeinschaft, durch Gebet, Gesang, gemeinschaftliche Betrachtung, heilige Handlungen. Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, so bin ich mitten unter ihnen. Das ist ein Wort der Wahrheit. Der Geist der Gemeinschaft ist's, der den individuellen Geist des Menschen seinem Für-sich-seyn, der Selbstsucht und Eitelkeit entnimmt und in den lebendigen Fluß bringt des heiligen Geistes, der in ihm die Heiligung wirkt und ihn in die Erkenntniß aller Wahrheit leitet und ihm Kraft gibt, die Wahrheit zu lieben und in seinem Stande zu verwirklichen. Diese Anregung, die der Christ in der kirchlichen Gemeinschaft erhält, die Entzündung und Erneuerung des heiligen Geistes in seinem individuellen Geiste durch die kirchliche Gemeinschaft, das ist die

Erziehung der Kirche. Auch die kirchliche Erziehung, wie die Familienerziehung hat es weniger mit einer absichtlichen Belehrung und methodischen Unterrichte zu thun, als mit einer unmittelbaren Belebung und Erneuerung des Sinnes durch den Geist des Glaubens und der Anbetung. In der Familienerziehung soll das ganze Betragen des Menschen, das leibliche Benehmen so gut, wie das geistige so gebildet werden, daß es ein Ausdruck und Spiegel sey eines inwohnenden guten sittlichen Geistes. Eine reine, liebevolle und freundliche Gesinnung und ein diese aussprechendes Benehmen soll dem Kinde in der Familienerziehung zur andern Natur gemacht werden. Die Familienerziehung vertritt im Christenthum die antike Erziehung; sie ist eine Kunsterziehung, in so fern in ihr Leib und Seele des Kindes so gewöhnt und gebildet wird, daß sich in ihnen eine gute sittliche Gesinnung unmittelbar darstellt und ausspricht. Die kirchliche Erziehung ist der Familienerziehung der Form nach gleich. Auch hier wird der Mensch angeleitet und gewöhnt zum Dienste des göttlichen Geistes, so daß er sich selbst aufgibt und zu einem Organ und zu einer Darstellung Gottes wird. Man kann daher auch die kirchliche Erziehung eine Kunsterziehung nennen, aber das Material des Kunstwerks ist der menschliche Geist, die Idee der Geist Jesu Christi, den der menschliche Geist von Stufe zu Stufe so verwirklichen soll, daß Christus zuletzt Gestalt in ihm gewinnt und das Ebenbild Gottes, das verloren war, in ihm wieder hergestellt wird.

Zwischen der Familienerziehung und der kirchlichen Erziehung in der Mitte steht die Erziehung der Schulen. Die Erziehung der Schulen, zu denen alle Unterrichtsanstalten als Elementarschule, Bürgerschule, Gymnasium und Universitäten gehören, hat es weder mit der unmittelbaren Gewöhnung noch mit der Hingabe und Erneuerung des Geistes im Gebete und Glauben zu thun, sondern ihr Wesen ist Vermittlung. Die Schule ist die Erziehung durch Erkenntniß und zur Erkenntniß. Es ist diejenige Erziehung, in der unterrichtet wird, in der der Schüler etwas kennen lernt und etwas erkennen lernt. Die Schulen setzen die Er=

ziehung durch Familie und Kirche voraus. Die sittliche Gewöhnung der Familie wird in der Schule vorausgesetzt und die Schule erzeugt sie, wenn sie in dem einen oder andern Schüler durch Schuld seiner Familie nicht vorhanden ist und vertritt daher in einzelnen Fällen die Stelle der Familie. In einem noch viel höhern Sinne setzt die Schule die kirchliche Erziehung voraus. Die Schule erstarrt und verfestet, wenn nicht alle ihre Unterschiede durch die lebendige Beziehung auf Gott flüssig erhalten werden. Jede Schule steht, wenn sie ihren Zweck nicht ganz verfehlen und verfaulen soll, in lebendiger Beziehung zur Kirche, ja sie hat in sich selbst die Kirche in der gemeinschaftlichen Andacht, durch welche der Unterricht eröffnet und zusammengefaßt wird.

Aber der eigentliche Zweck und die Bestimmung der Schule liegt in der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und in derjenigen Schärfung des Geistes, die zu dieser Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten nöthig ist. Die Schule steht in der engsten Verbindung mit dem Staatsleben. In der Schule erzieht sich der Staat seine Diener. In ihr erwirbt sich jeder diejenigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die er zur Ausübung des Berufes, dem er sich widmen will, nothwendig hat. Daher wird auch der Unterschied der Schulen ausschließlich durch den Unterschied der Stände bestimmt, in die der Staat zerfällt.

Zwar gibt es einen Grad der Schulbildung, der in allen Ständen und Berufsarten des Staates gleichmäßig erfordert ist, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und dergleichen. Diese Art der allen Ständen gleichmäßig nothwendigen Bildung gibt die Elementarschule. Die Elementarschule ist die Grundlage aller andern Schulen. Welchem Stande und welcher Schule sich ein Mensch auch bestimmen möge, die Elementarbildung muß er haben, die Elementarschule muß er durchmachen. Aber der weitere Unterschied der Schulen ergibt sich aus dem Unterschiede der Stände. Jeder Stand bedarf zur Ausübung seiner Pflichten einer besondern Art allgemeiner Vorbildung. So viele wesentlich verschiedene Stände es gibt, so viel wesentlich verschiedene Schulen gibt es auch.

Manche der niedern Stände begnügen sich freilich mit der Elementarbildung, als der theoretischen Grundlage zu ihren auf das Practische gerichteten Beschäftigungen. Der Bauer kömmt in seiner Schule im Ganzen genommen nicht über die Elementarbildung hinaus, auch der gewöhnliche Handwerker in Städten bleibt bei der Elementarbildung stehn. Ja wir haben es als ein Glück anzusehen, daß in Deutschland kein einziger Mensch ist, der sie nicht empfinge, der nicht die nothwendigsten Kenntnisse vom Lesen, Schreiben, Rechnen und damit verbundene Schärfung und Kräftigung des Geistes mit in sein Berufsleben hinübernähme. Je mannigfaltiger und verwickelter aber die Interessen sind, für die ein Stand zu sorgen hat, um so entschiedener tritt auch in ihm das Bedürfniß nach einer höhern Schulbildung hervor. Je tiefer und weiter die practische Thätigkeit eines Standes in das allgemeine Staatsleben eingreift, eine desto umfassendere und tiefere theoretische Vorbildung erfordert sie. Die theoretische Vorbildung aber, die in dem practischen Berufsleben sich zu verwirklichen und zu bestimmen hat, gibt die Schule. In diesen Schulen aber, die über der Elementarschule liegen und es doch noch mit der **allgemeinen** Grundlage zur bestimmten Berufsbildung, noch nicht mit dieser bestimmten Berufsbildung selbst zu thun haben, tritt uns der Gegensatz zwischen dem Gymnasium und der Realschule, als besonders bedeutungsvoll entgegen. Mit der Steigerung der Anforderungen, die an die practischen Berufsarten gemacht werden, steigt auch das Bedürfniß nach Realschulen. Der Drang nach Realschulen ist noch in keiner Zeit so gewaltig gewesen, als in der unsrigen und täusche ich mich nicht, so wird es immer dringender und gewaltiger und die Einrichtung von solchen Realschulen eine Nothwendigkeit, der sich keine irgend bedeutende Stadt wird entziehen können. Um so nothwendiger ist es aber auch, den Standpunkt der Gymnasien den höhern Bürgerschulen gegenüber festzustellen und festzuhalten, damit sie sich nicht gegenseitig bekämpfen und gefährden, sondern als zwei gleichberechtigte Geschwister friedlich neben einander bestehn und gedeihen und ihren Zweck erfüllen.

Die Nothwendigkeit beider Arten von Schulen, ihr Zweck und ihr Verhältniß ergibt sich aber aus dem Unterschied der Stände. Wir müssen daher, um den weiteren Betrachtungen eine feste Grundlage zu geben, eine kurze Entwicklung der Ständeunterschiede vorausschicken.

Wie der lebendige Organismus des Thiers durch drei Systeme sich erhält, entwickelt und neu erzeugt, durch das System der Empfindung, der Bewegung und der Ernährung, so hat auch der lebendige Geistesorganismus des Staats drei Hauptstände, die ihn erhalten und fortbilden.

Man bezeichnet sie mit den alten und volksthümlichen aber durchaus passenden Namen Nährstand, Wehrstand und Lehrstand. Der Nährstand hat für die natürlichen Bedürfnisse, für die leiblichen Bedürfnisse des Menschen zu sorgen. Theils gewinnt er die Producte der Natur und ist dann aufs Engste an den Boden gebunden — der Bauerstand — theils bearbeitet er die Naturproducte zu den mancherlei Bedürfnissen des Menschen, zu Wohnung, Nahrung, Kleidung, Erholung ꝛc. — der Gewerbstand — theils endlich verbreitet er die Natur- und Kunstproducte, führt die Producte des Bauers dem Gewerbstande und die Fabricate des letzteren dem ersteren, die Erzeugnisse beider aber auch den übrigen Ständen zu — der Handelsstand.

Aber dieser erste Stand des Staats hat noch eine andre Seite, eine innere, zu der die eben genannten Stände das Aeußere bilden. Der Nährstand hat auch für die Gesundheit des Menschen zu sorgen. Insofern der Stand der Aerzte für die Gesundheit des Leibes sorgt, so gehört er auch mit zu dem Naturstande, zu dem Nährstande. Aber Niemand wird den Unterschied zwischen dem Arzte einerseits und Bauer, Handwerker und Handelsmann anderseits verkennen. Der Arzt bedarf, um sein Geschäft auszuüben, die Erkenntniß des leiblichen Organismus und der Mittel, die zu seiner Erhaltung und zu seiner Wiederherstellung dienen. Er bedarf, um den menschlichen Körper zu verstehen und zu behandeln, die Erkenntniß der ganzen Natur. Denn der menschliche Leib ist die in ihren einfachen Brennpunkt

zusammengefaßte Vielheit der Natur. Er bedarf der Erkenntniß des lebendigen Zusammenhangs zwischen Leib und Seele. Er bedarf, um Natur und Menschen erkennen zu können, die allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen, die voraus gelegt werden müssen, bevor etwas Besonderes erkannt werden kann. Während sich also der Bauerstand, der Bürgerstand, der Handelsstand mehr oder weniger auf practische Uebung, Fertigkeit, Gewöhnung beschränken, so bedarf der Arzt, um seine große Aufgabe gründlich zu lösen, einer wissenschaftlichen Erkenntniß.

Der zweite Stand ist nach einer alten Benennung der Wehrstand. Zu ihm gehört nicht blos das Militär, sondern auch der Stand der Juristen und die Polizei. Es ist der Stand der Verhältnisse. Es ist derjenige Stand, durch den alle Verhältnisse des Staatslebens, die Verhältnisse der Individuen unter einander, die Verhältnisse ganzer Corporationen zu einander und zu Individuen, ja endlich die Verhältnisse von Staaten zu Staaten bestimmt, geordnet, gesichert, vertheidigt und wiederhergestellt werden. Recht und Gerechtigkeit bildet die Seele des Staats. Der Geist des Staats ist die Religion. Soll das Leben des ganzen Staats und aller seiner Glieder Bestand haben und gesichert seyn, so müssen Individuen, Corporationen und ganze Staaten, ihr bestimmtes Recht haben, bekommen und in ihrem Rechte bleiben. Insofern nun der zweite Stand dem Unrecht wehrt und das Recht bestimmt und schützt, so ist dieser Stand recht eigentlich die Mitte des Staats. Als ein lebendiger Organismus von Gliedern, von denen jedes sich in seiner Sphäre erhält, erscheint der Staat in seiner Gesetzgebung. Das Gesetz und seine Heilighaltung ist das Band, das Alles bindet. Aber indem der Wehrstand die Aufgabe hat, die rechtlichen Bestimmungen ins Leben zu setzen und zu erkennen, so ist er der Staatsstand. Der Stand der Juristen bringt streitige Rechtsverhältnisse zur Entscheidung. Er subsumirt einzelne Rechtsfälle unter das Gesetz. Er bringt das Recht zum Bewußtseyn, was den menschlichen Handlungen und Verhältnissen zu Grunde liegt. Die Juristen finden in den empirischen Einzelnheiten das Allge-

meine, was ihr rechtliches Band ist. Die Polizei wacht über die Handhabung der anerkannten Grundsätze des Rechts, der Sittlichkeit, der Gesundheitspflege, ja der Religion. Sie wehrt Alles ab, was dem natürlichen, sittlichen und rechtlichen Leben des Menschen Gefahr droht. Während die Polizei einzelne Seiten und Richtungen des Staats zu schützen und zu bewahren hat, so bezieht sich der Stand des Militärs auf den ganzen Staat. In dem Militär tritt der Staat als Ganzes sich selbst und andern Staaten gegenüber. Im Militär tritt der Staat als Individuum auf gegen andre Staaten und in sich selbst. Der Hauptzweck des Militärs ist Sicherstellung, Behauptung und Vertheidigung des Staates nach außen. Zu diesem Zwecke müssen die Glieder dieses Standes körperlich und geistig besonders geübt werden. Und von dieser Seite kann er selbst in Friedenszeiten einen gewaltigen Einfluß ausüben auf die körperliche Gewandtheit, auf Ordnung, Pünktlichkeit, Gehorsam und Vaterlandsliebe aller Staatsbürger.

Ueberblicken wir noch einmal die Glieder des Wehrstands, so läßt sich in demselben ebenfalls eine doppelte Seite unterscheiden, eine theoretische und eine practische. Der Jurist bedarf zur Ausübung seines Berufes Erkenntniß des Rechts an sich und seiner geschichtlichen Geltung und Entwicklung und eines fortgehenden Untersuchens und Urtheilens, das auf das Recht bezogen ist. Der Juristenstand bedarf daher auch einer theoretischen und wissenschaftlichen Vorbildung vor den beiden andern Gliedern des Wehrstandes. Bei diesen kommt es mehr auf Ausübung und practische Thätigkeit an, als auf Untersuchung und theoretische Entscheidung.

Der dritte Stand endlich hat die Aufgabe die geistige Bildung ins Leben zu setzen und im Leben zu erhalten. Es ist der Lehrstand. Im Lehrstand tritt der Staat auch äußerlich — denn innerlich ist der Staat von dem Geiste der Kirche an allen seinen Punkten durchzittert — in unmittelbare Verbindung mit der Kirche. Die zum Dienste der Kirche bestellten Individuen, die Geistlichen, gehören als thätige Glieder des Staats mit zum Lehr-

stande. Durch den Lehrstand gründet, erhält und entwickelt sich der Geist des Volks.

Aber auch der Lehrstand theilt sich in zwei scharf getrennte Glieder — die Elementarschullehrer und die Lehrer der höhern Schulen. Aeußerlich zeigt sich der Unterschied darin, daß die letztern die Universität besuchen, jene nicht. Der innere Unterschied besteht aber darin, daß der Lehrer der höhern Schulen eine umfangsreiche Wissenschaft zu studiren hat, während der Elementarlehrer es mit der methodischen Verarbeitung eines beschränkten Materials zu thun hat.

Die Regierung bildet keinen besondern Stand, sondern sie ist der geistige Mittelpunkt aller Stände, und bildet sich daher auch aus allen Ständen. Diejenigen Individuen, die den Geist ihres Standes am gründlichsten verstehen und am kräftigsten zu verwirklichen wissen, werden zur Regierung gerufen. Die Spitze aber der Regierung ist der Fürst. In ihm concentriren sich alle Richtungen des Staatslebens. In ihm existirt die Einheit des Staats und die Einheit, Festigkeit, Nothwendigkeit und der Bestand des Staatslebens wird bei aller Mannigfaltigkeit, Flüssigkeit und freien Beweglichkeit der einzelnen Stände und Individuen nur in dem Fürsten erhalten. Seine Person ist die feste Stütze in der unendlichen Bewegung und Lebendigkeit, die alle Kreise des Staats durchdringt, daher ist auch in einem vernünftig eingerichteten Staate die Wahl des Fürsten nicht von einzelnen Individuen oder Corporationen abhängig, sondern sie ist durch die natürliche Geburt bestimmt und in einer Familie erblich. Würde die Wahl des Fürsten von der Bestimmung gewisser Staatsglieder abhängig gemacht, so bliebe der Fürst nicht mehr das feste, über aller Willkür der Einzelnen stehende Moment und die Einheit und Festigkeit des Ganzen würde hierdurch gefährdet und müßte zuletzt zu Grunde gehn. Die Regierung also und der Fürst bilden die lebendige Spitze aller Stände, sie gehören nicht selbst mit zu den Ständen und daher wird durch sie die Art der Erziehung und der Schulen nicht bestimmt. Wir halten uns daher hier blos an die Eintheilung der Stände, um eine naturgemäße Eintheilung der Schulen zu erhalten.

Aus den obigen Betrachtungen folgt aber nicht blos, daß der Staat in drei Stände zerfällt, sondern auch, daß jeder dieser Stände eine Doppelseite an sich hat. Es zieht sich durch alle drei Stände eine Linie hindurch und nach der einen Seite hin liegen die theoretischen Stände und nach der andern die practischen. Die ersteren, zu welchen die Aerzte, die Juristen, die Geistlichen und die Lehrer der höhern Schulen und Universitäten gehören, bedürfen zu ihrer Berufsthätigkeit einer theoretischen Grundlage, denn ihre Berufsthätigkeit besteht in einem Untersuchen, Bestimmen und Offenbaren des Innern und Allgemeinen der Dinge. Die andere Classe aber, zu welcher Bauer und Bürger, Polizei und Militär, zuletzt auch die Lehrer der niederen Schulen gehören, bedürfen zu ihrer Berufsthätigkeit practischer Fertigkeit, anerkannter Regeln und Kunstgriffe, einer durch viele Uebung zu erlangenden Methodik.

Die Thätigkeit der theoretischen Stände hat die Richtung von dem Aeußeren auf das Innere, die Thätigkeit der practischen Stände ist dagegen nach außen gekehrt. Sie unterscheiden sich von einander, wie Erkenntniß und Wille. Wie die Erkenntniß eine Verinnerung des Aeußeren, der Wille aber eine Entäußerung des Inneren ist, so haben die theoretischen Stände bei allen ihren Verrichtungen eine Theorie, eine Erkenntniß, eine wissenschaftliche Bestimmung nöthig, während die practischen Stände anerkannte Grundsätze, Regeln, Uebungen und Fertigkeiten ins Leben zu setzen und im Leben zu erhalten haben.

Die theoretischen Stände erhalten ihre besondere Berufsbildung auf der Universität und jeder einzelne namentlich in einer der vier Facultäten der Universität. Die theoretischen Stände hängen wegen ihrer gemeinschaftlichen Beziehung auf das Innere und Allgemeine inniger zusammen, als die practischen. Das Innere ist das Eine und Einfache, das Aeußere ist das Viele und Mannigfaltige und daher kömmt es, daß die bestimmte, in das eigentliche Berufsleben hineinführende Bildung der theoretischen Stände in dieser Einen großen Anstalt — der Universität — vereinigt ist. Die Anstalten, durch welche die practischen Stände

in ihr eigentliches Berufsleben eingeweiht und eingeführt werden, sind dagegen so verschieden, als die Stände, zu deren Zwecken sie bestimmt sind. Während die meisten Bauern es nicht weiter, als bis zu der Elementarbildung bringen und mit dieser versehen in ihr practisches Geschäft eintreten, so bestehen für die entwickelteren Oeconomen ökonomische Institute, für den Bürger hat man Gewerbschulen und Handelsschulen, für die Elementarlehrer hat man die besonders in Deutschland so vortreffliche Einrichtung der Schullehrerseminare. Eben so hat das Militär seine Schulen, aus denen es unmittelbar in seinen practischen Beruf entlassen wird, an den Kriegsschulen, Cadettenhäusern und dergleichen. Zwischen der Elementarschule nun und zwischen den in das bestimmte Berufsleben einführenden Schulen stehn das Gymnasium und die Realschule in der Mitte.

Da nämlich die theoretischen Stände, so sehr sie auf der Universität schon und noch mehr im Leben in besondere und unterschiedene Berufsarten auseinandertreten, doch einen gemeinsamen Grundcharacter haben, welcher in der Tendenz nach dem Allgemeinen und Innern, also in der Theorie und Wissenschaft besteht, so müssen sie auch eine gemeinsame Schulbildung erhalten, durch welche dieser Grundcharacter bestimmt, genährt und entwickelt wird. Diese allgemeine, allen theoretischen Ständen gleichmäßig nothwendige Schulbildung gibt das Gymnasium.

Eben so können die Zöglinge für die practischen Stände nicht von der Elementarschule unmittelbar in ihre besondere Berufsschule übergehen. Bei der großen Ausbildung, die die Methodik des Unterrichts in dem jetzigen Jahrhundert besonders durch Pestalozzi und seine Schüler erhalten hat, ist die Elementarbildung des Schülers gewiß schon im 9ten oder 10ten Jahre seines Alters vollendet und von hier aus beginnt etwas Neues. Hier muß er sich daher entscheiden, ob er einmal zu den theoretischen oder zu den practischen Ständen übergehen will. Im ersteren Falle geht er zum Gymnasium über. Im letzteren Falle bedarf er aber einer Schule, die eine eben so allgemeine Beziehung zu allen practischen Ständen hat, wie das Gymnasium zu allen

theoretischen. Man nennt diese Schule jetzt fast allgemein Realschule.

Die meisten Schulen in den Städten sind schon viel mehr, als Elementarschulen und so weit sie mehr sind, als das, so weit sind sie Anfänge von den Realschulen. Die sogenannte Bürgerschule, die nach der jetzigen Methodik des Unterrichts einen Schüler etwa vom 9ten oder 10ten Jahre seines Alters bis zu seiner Confirmation leitet, ist nichts Anderes, als die erste Hälfte der Realschule und steht dem unteren Gymnasium parallel, welches man in manchen Gegenden unsers Vaterlands auch von dem obern Gymnasium absondert und mit dem Namen der lateinischen Schule belegt.

Die Realschule, von welcher die Bürgerschule ein Theil ist, gibt die allgemeine Vorbildung aller practischen Stände. Da nun die practischen Stände, so verschieden ihre Berufsarten im Einzelnen sind, doch einen gemeinschaftlichen Grundcharacter — nämlich die Tendenz auf das Practische — haben, so hat auch ihre allgemeine Vorbereitungsschule, die Realschule, diesen Grundcharacter.

Das Gymnasium und die Realschule stehen also parallel neben einander, nicht über einander und haben d a s mit einander gemein, daß ihre Disciplinen und Einrichtungen noch nicht auf einen einzelnen bestimmten Beruf, sondern auf eine allgemeine Classe von Ständen berechnet sind. Die Realschule sorgt daher eben so wenig speziell z. B. für den Handelsstand, als das Gymnasium für den Mediciner. Das Umgekehrte trifft man, wie jetzt die Sachen stehen, eher, daß z. B. die Handelsschule, außer der für den Kaufmann speziell bestimmten Bildung, auch diejenige allgemeine Bildung mitgibt, die der Realschule angehört.

Gymnasium und Realschule stehen sich also auch darin gleich, daß ihre Unterrichtsmittel noch allgemeiner Art sind, also wissenschaftliche Kenntnisse, die zur Gründung und Entwicklung einer allgemeinen Verstandesbildung dienen, aber in den Gymnasien sind die Unterrichtsmittel ideeller Art, während sie in den Realschulen auf das practische Leben hinweisen.

Dieser Gegensatz zeigt sich eben so sehr in der Wahl der Unterrichtsmittel, als in der Methode ihrer Behandlung. Während also in den Realschulen vorzugsweise Naturwissenschaft, Geographie und Geschichte die Geistesnahrung der Schüler bildet, so ist's in den Gymnasien vorzugsweise Sprache und Mathematik, Gegenstände, die dem Reiche der empirischen Wirklichkeit entzogen sind und mehr dem ideellen Boden des reinen Geistes angehören. Und unter diesen beiden — Naturwissenschaft und Geschichte — nimmt wieder die Naturwissenschaft auf Realschulen eine viel bedeutungsvollere Stellung ein, als die Geschichte. Die meisten Geschäfte der practischen Stände stützen sich auf die Kenntniß der Natur und ihrer Gesetze und auf die Behandlung und Bearbeitung ihrer Producte und Beherrschung ihrer Prozesse und Erscheinungen. Darum neigt sich der Unterricht und die ganze Weise der Realschulen überwiegend nach der Naturseite hin, der Unterricht und die ganze Weise des Gymnasiums aber nach der Seite des Geistes.

Allerdings dürfen, wie weiter unten gründlich nachgewiesen werden wird, auf dem Gymnasium Naturwissenschaften und Geschichte unter den Unterrichtsobjecten keineswegs fehlen, einerseits aber nehmen sie in Vergleich besonders mit den Sprachen einen sehr beschränkten Raum ein und anderseits werden sie dem ganzen Principe der Gymnasien gemäß in einer mehr auf den innern Geist und wissenschaftlichen Zusammenhang gehenden Methode vorgetragen.

Auf den Realschulen dagegen bilden Geschichte und besonders Naturwissenschaften und Geographie einerseits den Hauptinhalt und anderseits werden sie besonders von der Seite betrachtet, von welcher sie auf das practische Leben Bezug haben. Denn jede Wissenschaft hat, wie ein geistvoller Naturforscher sagt, zwei Hände. Mit der einen Hand zeigt sie nach dem Himmel und mit der andern spendet sie irdische Gaben.

Sodann dürfen Mathematik und Sprachen auf der Realschule keineswegs fehlen, aber der Umfang und die Methode,

in welchen diese Gegenstände vorgetragen werden, muß auf der Realschule wesentlich anders seyn, als auf dem Gymnasium.

Die Mathematik bildet sogar ein sehr wesentliches Object der Realschulen, wie der Gymnasien. Aber während die Mathematik auf Gymnasien gefaßt und betrieben wird als ein wissenschaftlicher Organismus, als ein System des reinen Verstandes und als ein Vorbild der Philosophie, so geht die Realschule in ihrem Gebrauch ganz anders zu Werke. Zwar dieser systematische Character der Mathematik darf auch auf der Realschule nicht verloren gehen, aber die Mathematik ist ja nicht blos systematische Verstandeswissenschaft, sondern sie ist auch als Wissenschaft der Größe ein Schlüssel zu der Natur und ein wunderbar wichtiges Werkzeug in allen bürgerlichen Gewerben und Geschäften und in diesem ihrem realen Bezug auf Natur und practisches Leben wird die Mathematik auf Realschulen gefaßt, während die Gymnasien das ideale und wissenschaftliche Moment dieser Wissenschaft rein für sich festhalten.

Ferner können ja die Realschulen auch die Sprachen, deren Studium den hauptsächlichsten Inhalt der Gymnasien bildet, keineswegs entbehren, aber die Methode, wie sie hier gelehrt werden, ist eine ganz andre, als auf Gymnasien, weil der Zweck ihrer Erlernung ein wesentlich andrer ist.

Der Realschüler erlernt die Sprachen ganz besonders darum, um sie einmal im Leben schreiben und sprechen zu können. Er erlernt daher auch nicht die alten, sondern die neuen, noch lebenden Sprachen, weil die Kenntniß dieser auf das Leben und den Verkehr der Stände unter einander, ja ganzer Staaten von wesentlichem Einfluß ist.

Aber der Zweck, zu welchem die Sprachen auf den Gymnasien getrieben werden, ist, wie wir bald genauer sehen werden, ein theoretischer, rein wissenschaftlicher Zweck. Es gilt hier nicht so sehr die Kenntniß der Sprachen, obschon diese mit inbegriffen ist, sondern des Sprachgeistes und seiner idealen Erzeugnisse. Es ist nicht so sehr das Material der Sprachen, worauf der philologische Unterricht auf den Gymnasien geht, sondern die un-

sichtbaren Bänder, die Gedankenbeziehungen, die allen Dingen und Gedanken zu Grunde liegenden Kategorieen, sollen an dem Leibe der Sprache dem studirenden Jünglinge zum Bewußtseyn gebracht werden. Eben so soll der Gymnasiast die schönsten Denkmäler der Schönheit und Wahrheit, die der menschliche Geist in der Sprache sich gegründet hat, durch die Sprache kennen und erkennen lernen, um in ihrem Anschaun seinen eignen Sinn für Schönheit und Wahrheit zu bilden.

Die Sprache ist also auf Gymnasien nicht ein Mittel zum practischen Verkehr, sondern ein Mittel, das denkende Bewußtseyn zu entwickeln und ihm die rechte Innerlichkeit und Tiefe und die passendste Form zu ertheilen.

Dieses Alles muß weiter unten, wo von den Gymnasien besonders die Rede ist, näher betrachtet und aus dem Zwecke der Gymnasien entwickelt werden.

Hier handelte es sich nur darum, den Unterschied des Gymnasiums und der Realschule bestimmt anzugeben, damit diese beiden Anstalten, welche Schwestern sind und eine gleiche Nothwendigkeit haben, nicht mit einander verwechselt werden und damit der Drang der gegenwärtigen Zeit nach Realschulen, der an sich sehr vernünftig ist und aus den großen Fortschritten der Gewerbe in unsern Tagen kommt, der Organisation der Gymnasien keinen Schaden bringe.

Zugleich haben wir durch die bisherigen Betrachtungen eine gute Grundlage für die Erkenntniß des Zwecks der Gymnasien gewonnen, denn es ist ein wahres Wort des Baco von Verulam: e contrario cognoscitur verum. Das Gymnasium und die Realschule bilden aber, so sehr sie auf derselben Stufe stehen, einen solchen Gegensatz in dem Organismus des Schulwesens eines Staats. Beide sind sich entgegengesetzt wie Idealität und Realität, oder wie Theorie und Praxis, wie Wissenschaft und Leben, oder wie Erkenntniß und Wille. Beide zusammen aber bilden das zweite Stadium in dem Schulwesen eines Staats.

Die Schulbildung eines Staats durchläuft nämlich den obigen Betrachtungen zu Folge drei Stadien, die man mit den Na-

mit der Volksschulen, der Standesschulen und der Berufsschulen bezeichnen kann.

Das erste Stadium ist die Volksschule. Sie nimmt noch gar keinen Bezug auf irgend einen Stand oder Beruf. Sie ist durchaus noch beziehungslos und allgemein. Die Elementarbildung, die die Volksschule in einer ihrem Standpunkte gemäßen anschaulichen Methode ertheilt, ist allen Ständen gemeinschaftlich und bildet die allgemeine Grundlage von der Bildung aller Stände.

Sie heißt ganz recht Volksschule, weil in ihr die dem ganzen Volke zukommende und allen Ständen und Gliedern desselben gleichmäßig nothwendige Bildung gegeben und gewonnen wird. Aus der Volksschule erwächst daher der Geist und die Bildung des ganzen Volks. Die Volksschulen sind die Wurzeln von der geistigen Bildung des ganzen Volks und die geistige Kraft, Schärfe und Gewandtheit und die sittliche Reinheit und Tüchtigkeit und die religiöse Innigkeit, die das ganze Volk durchdringen und beleben und seinen Werth und seine Brauchbarkeit bestimmen, entwickeln sich ganz hauptsächlich aus diesen Volksschulen. Aus ihnen wächst die geistige Zukunft des Volks im Ganzen — abgesehen von einzelnen Individuen und Ständen — empor und jeder Staat, dem seine Zukunft am Herzen liegt, sorgt daher für nichts so gewissenhaft, als für die intellectuelle Tüchtigkeit der Volksschulen und besonders dafür, daß in ihnen der lautere Geist des Evangeliums gelehrt und geübt wird.

Das zweite Stadium in dem Organismus des Schulwesens bilden die Standesschulen. Sie sind nicht mehr allgemein, sondern werden hervorgebracht durch die Besonderung sämmtlicher Stände des Staats in theoretische und practische. Das Gymnasium ist die allgemeine Vorbereitungsschule für die theoretischen Stände und die Realschule für die practischen. In diesen beiden Standesschulen wird also die allgemeine Bildung der Volksschule vorausgesetzt und die einer jeden der beiden Standesklassen zukommende Bildung gegeben. Von ihnen ist kurz zuvor weitläufiger

die Rede gewesen und was es mit dem Gymnasium ins Besondere für eine Bewandtniß hat, davon spricht diese ganze Schrift.

Das dritte Stadium des Schulwesens bilden endlich die Berufsschulen. Sie sind für einen einzelnen, vollkommen bestimmten Beruf berechnet und bereiten auf das bestimmte Amt vor, welches das Individuum erwählt hat. Die Berufsschulen für die ideellen Stände sind die Facultäten der Universität, die alle in eine großartige Anstalt vereinigt sind, weil sie alle vom Bande der Wissenschaft verbunden sind. Von den practischen Ständen hat aber jeder einzelne seine besondere Berufsschule. Der Bauer hat das ökonomische Institut, der Gewerbsmann die Gewerbsschule, der Kaufmann die Handelsschule, der Volksschullehrer das Schullehrerseminar, das Militär die Kriegsschule. Da das Militär eine ganz eigenthümliche Stellung im Staate hat, so prägt sich diese auch in der Organisation der Militärschulen aus. So sehr nämlich das Militär zu den practischen Ständen gehört, so tritt doch im Kriegsheer der Staat als Individuum sich und andern Staaten gegenüber. Der Soldatenstand repräsentirt den ganzen Staat als individuelles Ganzes und tritt daher in dieser Hinsicht allen andern Ständen, von denen jeder ein bestimmtes Moment im Staate darstellt, gegenüber, so daß man auch alle übrigen Stände mit dem Namen des Civils bezeichnet und dem Militär gegenüberstellt.

Diese Eigenthümlichkeit muß sich nun auch auf die Militärschulen übertragen und eine eigenthümliche Schulbildung nöthig machen. Meistentheils ist in den Militärschulen die Standesschule mit der Berufsschule vereinigt. Ist sie aber bloße Berufsschule, wie z. B. das Forstinstitut oder die Handelsschule, so wird die ihr angehörige allgemeine Standesbildung in der Realschule gewonnen.

2.

Ueber den Zweck des Gymnasialunterrichts.

Das Gymnasium ist die allgemeine Bildungsanstalt der theoretischen Stände. Es hat also seinen Schülern diejenigen Bildungsstoffe zu geben und diejenige Energie des Geistes zu verschaffen, die allen theoretischen Ständen ohne Unterschied sowohl zur weitern Entwicklung ihrer theoretischen Bildung auf der Universität als auch zur gründlichen und tüchtigen Betreibung ihres practischen Lebensberufes gleichmäßig nothwendig ist. So verschieden nun auch die theoretischen Stände in sich ihrer Bestimmung nach sind, so haben sie doch das Gemeinschaftliche, daß die wissenschaftliche Erkenntniß als absolute Grundlage ihrer Wirksamkeit allen gleichmäßig nothwendig ist. Die theoretischen Stände sind die Mediciner, die Juristen, die Theologen, die höhern Lehrer der Gymnasien und der Universitäten.

Der Arzt bedarf zu seinem Berufe die wissenschaftliche Erkenntniß sowohl der Natur im Allgemeinen, als des menschlichen Leibes im Besondern, der die Blüthe und Spitze des Naturlebens ist. Der Jurist bedarf, um in den Verwicklungen des Lebens Recht zu sprechen, Erkenntniß des Rechts und seiner historischen Entwicklung und gegenwärtigen Geltung. Der Theolog macht Gott selbst, sein Wort, die Gestaltung seiner Kirche zum Gegenstand seiner Forschung. Der Lehrer hat sich die umfassende Kenntniß derjenigen Wissenschaft zu verschaffen, welche er lehren will.

Jedem theoretischen Stande liegt also eine besondere Wissenschaft, allen zusammen also der Geist der Wissenschaft zu Grunde, der in allen besondern Wissenschaften lebt und sie zu Wissenschaften macht.

Da nun das Gymnasium die allgemeine allen theoretischen Ständen gleichmäßig nothwendige Bildung zu geben hat, so ist der Zweck des Gymnasiums Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes.

Es gilt also nicht diese oder jene besondere Wissenschaft, sondern die allgemeine Grundlage aller Wissenschaften. Und wenn auch — was nicht anders möglich — auf dem Gymnasium besondere Wissenschaften gelehrt werden, so geschieht dies nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie zur Darstellung und Erweckung des allgemeinen wissenschaftlichen Geistes dienen.

Um also über den Zweck und das Princip und die Mittel der Gymnasien ins Reine zu kommen, muß man sich vor allen Dingen die Frage beantworten, worin besteht das allen Wissenschaften gemeinschaftliche Wesen, was ist das, was eine Wissenschaft zur Wissenschaft macht und daher auf dem Gymnasium entwickelt werden muß? Die Gymnasien sind Anstalten, deren bewegende Seele die Wissenschaft ganz im Allgemeinen ist, nicht diese oder jene Wissenschaft sondern die allgemeine Substanz aller Wissenschaften. Um also ihren Zweck zu verstehen und die Mittel, die zu seiner Verwirklichung dienen, muß man durchaus wissen, was eine Wissenschaft zur Wissenschaft macht.

A) Ich spreche hier zuerst von dem wissenschaftlichen Denken für sich und werde dann von der Darstellung des wissenschaftlich Gedachten in der Rede handeln.

Alle Wissenschaften haben eine gemeinschaftliche Methode des Fortschritts und einen gemeinschaftlichen Inhalt. Wir betrachten jedes dieser Momente besonders, obschon eins aus dem andern folgt.

1) Die Methode, nach der alle Wissenschaften hinstreben und die sie in einem um so höherm Grade an sich tragen, je mehr sie den Namen einer Wissenschaft verdienen, ist die philosophi-

sche Methode. Es ist die Form des Entwickens und Beweisens, nach der kein Moment im ganzen Organismus seine Stelle einnimmt, ohne durch ein anderes begründet zu seyn und seinerseits ein anderes zu begründen. Es ist die Methode, nach der nichts Einzelnes isolirt und unberechtigt stehen bleibt, sondern als ein flüssiges Moment, als ein Glied zu einem lebendigen Organismus mit allen andern Momenten zusammengefaßt ist. Es ist also die Methode, nach der das ganze Material, welches den Gegenstand der Wissenschaft bildet, zu einem System geordnet ist.

Alle wissenschaftliche Methode ist systematisch. Freilich findet in der Art und Weise, wie das System zu Stande kommt, in den einzelnen Wissenschaften ein großer Unterschied statt. Oft ist das sogenannte System nichts, als eine äußere Ordnung, die durch einzelne in den Stoff äußerlich hineingetragene Kategorieen zu Stande kommt, während bei dem vollkommnen wissenschaftlichen System der Stoff selbst gleichsam zu einem lebendigen Leibe von Gliedern heranwächst, die alle von einer Seele zusammengehalten und belebt werden.

Aber es ist hier nicht der Ort, auf die verschiedenen mehr oder minder vollkommnen Gestaltungen des wissenschaftlichen Systems in den einzelnen Wissenschaften näher einzugehen. So viel ist gewiß, daß alle Wissenschaften die systematische Form an sich tragen. Trüge eine dieselbe nicht an sich, so würde sie eben darum des Namens einer Wissenschaft verlustig gehen.

Die Philosophie ist die vollendetste Wissenschaft auch in systematischer Hinsicht und alle Wissenschaften streben, Philosophie zu werden.

Ein ausgezeichnetes Vorbild von der systematischen Einheit des wissenschaftlichen Stoffs gibt die Mathematik. Sie stellt an einem beschränktern Material — an der Größe — und in der Methode des reinen Verstandes das vollkommne Muster eines wissenschaftlichen Systems auf, das sich in der Philosophie nur in einem unendlich reichern Stoffe und in der Methode der dialectischen Vernunft wiederholt.

Der eine Zweck der wissenschaftlichen Bildung besteht also

darin, diese systematische Form der Erkenntniß, die Methode der Nothwendigkeit an einem Beispiele darzustellen, zu üben und zum Bedürfniß und zur Gewohnheit zu machen.

Der mathematische Unterricht hat, wie aus der Ableitung der Unterrichtsmittel hervorgeht, in formeller Hinsicht diese Bestimmung und daß in unsrer Zeit so viele auf Gymnasien also wissenschaftlich- gebildete Männer dieser Methode der gründlichen Entwicklung und systematischen Zusammenfassung so wenig mächtig sind, kömmt von der mangelhaften Achtung, in der die Mathematik trotz der thätigen Beförderung der Behörden auf den meisten Gymnasien immer noch steht.

2) Zweitens aber haben alle Wissenschaften einen gemeinschaftlichen Inhalt. Zwar durch den Inhalt unterscheiden sie sich gerade auch von einander. Die Wissenschaft, die die Natur zu ihrem Gegenstand hat, ist die Naturwissenschaft, die Mathematik die Wissenschaft der Größe, die Geschichte die Wissenschaft menschlicher Entwicklung.

Dennoch haben sämmtliche Wissenschaften eine gemeinschaftliche Substanz, ein allgemeines Wesen, das die absolute Grundlage aller Wissenschaften bildet und sich nur in den einzelnen Wissenschaften besondert. Von diesem ist hier die Rede. Denn in dem Gymnasium soll nicht diese oder jene Wissenschaft gelernt werden, sondern es soll die allgemeine Substanz aller Wissenschaften in dem Geist des Schülers entzündet werden, daß er im Besitz dieses allgemeinen Wesens aller Wissenschaft einen Schlüssel habe zu allen besondern Wissenschaften und in allen sich findet, auf die er Fleiß und Mühe verwendet.

Wie eine treue und gute Gesinnung, wenn sie sich einmal in einem Menschen gebildet und fest gegründet hat, sich in allen Handlungen, von welcher Beschaffenheit sie ihrem Inhalte nach auch seyn mögen, äußert und alles Denken und alle Handlungen als eine heilige Seele durchdringt, so soll in dem Gymnasiasten der wissenschaftliche Geist so entzündet werden, daß er ihm ein Licht sey, das in allen besondern Wissenschaften, zu denen ihn später sein spezieller Beruf hintreibt, leuchtet.

Was ist's denn nun aber, was den allgemeinen Inhalt, die allgemeine Substanz aller Wissenschaften ausmacht, aus der sie wie aus ihrer gemeinsamen Wurzel emporwachsen?

Der Inhalt aller Wissenschaften ist die Wahrheit. Die Erkenntniß der Wahrheit ist der allen Wissenschaften gemeinschaftliche Zweck. Die substantielle Grundlage aber von aller Erkenntniß bilden jene allgemeinen Wesenheiten, die man mit dem Namen der Kategorieen oder auch der Erkenntnißformen bezeichnet. Der Deutlichkeit wegen unterscheiden wir sie in subjective und objective. Jene betrachtet die subjective Logik, diese die objective.

Die subjectiven Erkenntnißformen sind in allen Wissenschaften dieselben. Sie sind Begriff, Urtheil und Schluß. Das Ziel aller Wissenschaft ist, daß der Gegenstand begriffen wird, daß sein objectives Wesen gefaßt wird, als subjectiver Gedanke, dessen Momente den Momenten des Gegenstandes entsprechen. Zu diesem Ziel der Erkenntniß, die der Begriff — die innerste Seele und der Halt des Gegenstandes — ist, bedarf es aber eines subjectiven Prozesses. Der Begriff vermittelt sich mit sich selbst und erzeugt sich in dem erkennenden Subjecte an dem beobachteten Gegenstande durch Urtheil und Schluß. In diesem lebendigen Prozesse der Erkenntnißform und in ihrem lebendigen Resultate, das der Begriff des Gegenstands ist, stimmen alle Wissenschaften mit einander überein.

Begriff, Urtheil und Schluß sind die allgemeinen Beziehungen des erkennenden Subjects auf seinen Gegenstand und sie werden überall geübt, wo erkannt wird und bilden daher den gemeinschaftlichen Inhalt aller Wissenschaften. Keiner kann eine Wissenschaft treiben ohne zu urtheilen, zu schließen und Begriffe zu bestimmen und wer in das Heiligthum der Wissenschaft eindringen will, muß diese Formen üben können. Es kömmt nicht darauf an, daß der Schüler wisse, was der Begriff sey, was Urtheil und was Schluß, er braucht keine Logik zu verstehen im gewöhnlichen Sinne des Wortes, aber die Natur des Begreifens, der Geist des Urtheils und die Nothwendigkeit des Schlusses muß durch viele Uebung, Thätigkeit und Lehren in ihm erweckt und

rege werden, daß er scharf urtheilt, gründlich schließt in allen Dingen und sich nicht eher beruhigen kann, als bis er den Gegenstand, auf den er seinen Geist richtet, begriffen hat. Wir werden sehen, wie dieser Zweck zum Theil an der Sprache und in dem Sprachunterrichte, zum Theil durch die Mathematik erreicht wird, denn der Prozeß des Schließens wird am besten an der mathematischen Erkenntniß geübt, während das Erlernen und Anwenden der Grammatik ein unendlich vielseitiges Urtheilen zur Folge hat.

Aber nicht blos die subjectiven Erkenntnißformen sind ein allen Wissenschaften gemeinsames Gut und bilden die allgemeine Voraussetzung aller Wissenschaften, sondern eben so sehr und noch mehr die objectiven Kategorieen. Die allgemeinen Gegenstände der Wissenschaften sind die Natur, die Menschheit und die Gottheit. Was aber alle durchzieht, das sind die objectiven Kategorieen oder Gedankenbeziehungen, die allgemeinen Wesenheiten der Dinge. Sie sind unabhängig von der nähern Bestimmtheit der Dinge, sie ziehen sich vielmehr durch alle Dinge, wie goldne Fäden und diese Fäden sind es, an welchen das erkennende Subject die Dinge faßt und durch welche es dieselben begreift. Solche allgemeine Beziehungen der Dinge sind z. B. Qualität und Quantität, Idealität und Realität, Wesen und Erscheinung, Inhalt und Form, Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Substanz und Accidenz, Mittel und Zweck rc.

Diese allgemeinen Wesenheiten sind es, durch welche alle Dinge mit einander verbunden sind und daher auch für das erkennende Subject mit einander verbunden werden. Man verkenne es doch ja nicht, was für eine Kraft in diesen Kategorieen enthalten ist und welche Macht der Erkenntniß ein Mensch auf die Dinge ausübt, in dem auch nur eine dieser Kategorieen lebendig aufgegangen ist. Die großen Philosophen des Alterthums z. B. sind blos dadurch solche Lichtpunkte in der unchristlichen Zeit geworden, daß in ihnen der Begriff einer solchen Beziehung aufwachte, mittelst deren sie das ganze Gebiet der ihren Beobachtungen eröffneten Erscheinungswelt zu beherrschen im Stande wa-

ren. Wodurch wird z. B. die Psychologie des Aristoteles ein so großes Muster der Erkenntniß und der Durchdringung? Blos durch die Beziehungen, die Kategorieen der δύναμις und ἐντελέχεια, der Möglichkeit und Wirksamkeit. Aristoteles gibt dem Leibe die Stellung eines blos Möglichen, das in sich nicht wahrhaft wirklich ist, sondern flüssig ist, sich aufhebt und unendlich aufgibt an das wahrhaft Wirkliche und Wirksame, das die Seele ist. Dieser Begriff der absoluten Negation der leiblichen Einzelnheit, durch welche Negativität die Seele die allgegenwärtige Macht des Leibes wird und sich im Leibe darstellt, bringt Klarheit und Durchsichtigkeit in die Sache, weil er die wahrhafte Beziehung zwischen den Momenten der Sache ist.

Man denke daran, daß eine geistvolle und gründliche Naturforschung in den letzten Zeiten erst dadurch eingeleitet worden ist, daß die Kategorie der Zweckmäßigkeit erkannt und auf das Naturleben angewandt worden ist. Wenn ein Kreis von Erscheinungen als zweckmäßig gefaßt wird, wenn also ein Zweck gefunden wird, auf den die einzelnen Erscheinungen sich beziehen, die einzelnen Erscheinungen aber als Mittel gefaßt werden, durch welche sich der Zweck verwirklicht; so kömmt Licht und Leben in diesen Kreis von Erscheinungen, weil er einen lebendigen Mittelpunkt gewonnen hat, von dem aus das ganze Material durchdrungen, gesammelt und entwickelt wird.

Dergleichen Beispiele von der Kraft der Kategorieen in Bezug auf die wissenschaftliche Erkenntniß ließen sich noch viele aus der Geschichte der Wissenschaften anführen. Die Sache ist aber in sich selbst klar. Es kömmt überall in der wissenschaftlichen Erkenntniß auf die Beziehungen an, in welchen die einzelnen Erscheinungen oder Dinge oder Thatsachen oder Individuen zu einander und zu einem gemeinschaftlichen Mittelpunkte stehen. Diese Beziehungen sind die unsichtbaren Geistesfäden, die alle Stoffe durchziehen. Wer ihnen nachgeht, der gewinnt Klarheit über die Dinge und wer diese Beziehungen, wo nicht erkannt, doch an der Hand eines Kundigen an einem passenden Material geübt hat und sich an ihre strenge Anwendung auf die Dinge oder bes-

ser ihre Auffindung in den Dingen gewöhnt hat, der hat einen Schlüssel gewonnen in das Innere der Dinge und ist in keinem Dinge ein Fremdling mehr, denn diese Beziehungen sind das allgemeine Wesen der Dinge selbst.

Da nun die Gymnasien die Aufgabe haben, die allgemeine Grundlage zu der wissenschaftlichen Erkenntniß zu legen, so ist es ihre Pflicht, an einem passenden Materiale das Bewußtseyn der Kategorieen zu wecken — denn sie schlummern nur im Innern des individuellen Geistes — und zur Uebung zu bringen. Dieses geschieht und kann blos geschehen in dem Studium der Grammatik. Die Grammatik betrachtet die Beziehungen der Begriffe, wie sie sich an den Flexionen der Wörter und in den Verbindungen der Wörter zu Sätzen darstellen.

Jede Umwandlung des Wortes ist ein Spiegel von der Beziehung eines Begriffs. Das Wort ist der Leib des Begriffs. Indem die Flexionen des Wortes gelernt werden und die Bänder, welche Worte zu Sätzen verbinden, so werden die Beziehungen der Begriffe gelernt und die Bänder, die die Dinge mit einander verbinden.

An dem sinnlich-geistigen Material der Sprache werden die Kategorieen gleichsam gegenständlich geschaut und darum auf eine so einfache und jedem Kinde möchte man sagen verständliche Weise zum Bewußtseyn gebracht. Und ein genaues Studium der Grammatik zeigt, daß es keine einzige Kategorie gibt, die nicht in einem Theile der Grammatik hervorträte und geübt würde.

Jede Grammatik ist bis jetzt noch reicher an Kategorieen, als die Metaphysik in ihrer jetzigen Gestalt; aber die Kategorieen werden in der Grammatik nicht gesondert für sich hervorgehoben, sondern sind in den Stoff der Sprache noch versenkt und eben dieses Versenken in einen Stoff macht die Grammatik zu einem unendlich reichen Bildungsmittel des Gymnasiums, wie weiter unten ausführlich entwickelt wird.

B. Durch die Gewöhnung an systematischen Zusammenhang und durch die lebendige Erkenntniß der Kategorieen und durch die Fertigkeit, sie anzuwenden oder vielmehr sie in jedem

vorgeschriebenen Stoffe zu finden, gewinnt der Schüler das logische Element, welches von der wissenschaftlichen Erkenntniß, zu der er berufen ist, die nothwendigste Grundlage und Voraussetzung bildet. Die reine Logik zu verstehen, ist der Gymnasiast noch nicht befähigt. Logische Bildung ist gerade der Hauptzweck des Gymnasiums, Logik ist das Ziel des Gymnasiums, also noch nicht Inhalt. Die Surrogate der Logik aber bilden die Mathematik und die Grammatik, jene enthält und verschafft den systematischen Zusammenhang, diese hauptsächlich die Kategorieen. Die beiden Momente der Logik treten daher auf dem Gymnasium aus einander und sodann treten sie nicht rein für sich auf, sondern sie knüpfen sich an einen gegebenen Inhalt, und werden durch diesen für diese Stufe der Bildung, auf der der Gymnasiast steht, erst verständlich. Die systematische Entwicklung knüpft sich an das Element der Größe und die Kategorieen und ihre gegenseitigen Beziehungen werden an dem Worte und dessen Flexionen gleichsam sinnlich wahrgenommen und angeschaut. Durch beide aber erlernt der Schüler die wissenschaftliche Kunst, einen gegebenen Stoff, auf den sich seine Erkenntniß richtet, recht zu theilen und recht zu ordnen oder vielmehr die dem Stoffe immanenten Unterschiede und ihre Verbindung aufzufinden und auf diese Weise den Stoff, wie er in sich selbst organisirt ist, auch in seinem Geiste zu reorganisiren. Aber außer dieser logischen Kunst, durch welche die innersten die Wirklichkeit verbindenden Fäden gefaßt werden, bedarf der zu der wissenschaftlichen Erkenntniß Berufene noch einer andern. Diese ist die Kunst der Darstellung. Es reicht nicht zu, daß ein gegebener Stoff nach seinen wesentlichen Momenten unterschieden und zu einer Einheit verbunden oder daß er seinem wesentlichen Inhalte nach gedacht wird, sondern das Gedachte muß auch auf eine angemessene Weise ausgesprochen und dargestellt werden. Die logische Erkenntniß ist ein innerliches Erzeugniß des Geistes, aber dieses innerlich Erzeugte muß sich äußern und die angemessene Aeußerung des innerlich Concipirten und Gedachten ist das Wort und die Rede. Die theoretischen Stände bedürfen außer der logischen Bildung, ohne welche auch

das gewandteste Reden ein Schwatzen ins Blaue ist und alles Halts, alles Zusammenhangs und aller Gründlichkeit entbehrt, auch noch hauptsächlich eine rhetorische Bildung, Kraft und Gewandtheit der Rede, um ihre Erkenntnisse an den Mann zu bringen.

Alle Einwirkung auf die Menschen hängt wesentlich mit ab von der Angemessenheit und Zweckmäßigkeit der Rede. Das rechte Wort zur rechten Zeit gesprochen thut der Wahrheit einen mächtigern Vorschub, als alles Speculiren, wenn es auch noch so tiefsinnig und wahrhaftig wäre, sobald es nicht zu derjenigen Klarheit der Rede sich gestaltet, durch welche es den Menschen oder wenigstens einem bestimmten Kreise der Menschen faßbar wird.

Darum ist der zweite Hauptzweck des Gymnasiums die Bildung der Rede. Der Schüler soll nicht blos wissenschaftlich d. h. logisch denken lernen, sondern er soll das gründlich Gedachte auch auf eine angemessene Weise aussprechen lernen.

Man könnte sagen, dieser letztere rhetorische Zweck, welchen ich dem Gymnasium gebe, fiele mit dem ersteren, mit dem logischen, zusammen. Denn das gründlich Gedachte ist damit, daß es gründlich gedacht ist, auch schon ausgesprochen. Man kann ja überhaupt nur in Worten denken. Das Denken ist nichts Abstractes und für sich Seyendes, sondern sobald es existirt, existirt es im Worte. Das wortlose Erzeugniß des Geistes ist nicht der Gedanke, sondern das Gefühl und das Bild.

Dieser Einwand ist wahr, insofern er die Untrennbarkeit des Gedankens und des Worts oder des Erkennens und Sprechens ausspricht. Untrennbar sind Denken und Sprechen, aber darum nicht einerlei, sondern unterschieden wie die entgegengesetzten Momente jedes lebendigen Ganzen.

Und ob einer auch die Principien und die Methode wüßte, nach welchen erkannt werden muß, so kann er die Erzeugnisse seines Erkennens erst dann auf eine angemessene Weise aussprechen, wenn er den Umfang der Sprache kennt, in der er spricht, die bestimmte Bedeutung ihrer Wörter und die Art und den Geist ihrer grammatischen und rhetorischen Wendungen kennt und nicht

blos kennt, sondern durch viele Uebung sich so angeeignet hat, daß er die Sprache nach Form, Inhalt und Geist in seinem Geiste gegenwärtig hat und über sie wie über sein eigenstes Eigenthum mit voller Freiheit verfügen kann. Ist ihm die Sprache nicht ein solch absolutes Eigenthum, so hat sein Denken ewig eine Schranke, die er erst mühsam überwinden muß, um sein Inneres zu entäußern. Einer, der nicht diese volle Kenntniß der Sprache hat und Uebung in ihrer Anwendung, der vergreift sich im Ausdruck und wird hierdurch wenigstens Andern unverständlich und ungenießbar oder er sucht wenigstens mühsam nach dem rechten Wort und nach der rechten Wendung und ist darum außer Stande, frisch und frei und mit voller Geistesgegenwart auf die Andern einzuwirken. Denken und Sprechen sind die entgegengesetzten Momente desselben geistigen Prozesses, eben darum aber sind beide gleichmäßig zu bilden und zu entwickeln, wenn das Ganze in voller Kraft und ungetrübter Klarheit erscheinen soll.

Dazu kommt, daß der Character der Rede so wesentliche Modificationen erleidet je nach dem Zwecke, welcher ihr zu Grunde liegt. Ruhig und klar fließt sie dahin, wenn sie Naturgegenstände beschreibt oder Geschichte erzählt. In diesem Falle kömmt es ihr darauf an, daß der objective Gegenstand, der durch sie in das Bereich des Geistes eintritt, auf eine bestimmte und klare Weise dargestellt wird. Anders ist die Rede, durch welche auf Menschen eingewirkt werden soll, die eigentliche Rede, deren Wesen die Rhetorik betrachtet. Gefühle hervorzubringen, den Willen zu bewegen und zu Entschlüssen zu treiben, das ist der Zweck dieser Art von Rede. Diesem ihrem Zwecke ist ihr Character angemessen, daher die bewegende Kraft ihrer Worte und die Fülle und der Wohllaut ihrer Perioden, die den Zuhörer einnehmen und mit sich fortreißen. Mit blühender Schönheit endlich umgibt sich die poetische Rede. Der Schmuck der Bilder, der musicalische Rhythmus des Fortschritts, der anmuthige Wechsel des Einzelnen und das Ebenmaaß des Ganzen schwingt sich in der Poesie wie ein reizendes Gewand um die Schönheit der Idee, die durch Worte dargestellt werden soll.

Somit ist das rhetorische Studium ein wesentlich anderes als das logische, wenn auch beide in untrennbarer Verbindung stehen.

Umgekehrt wieder ist's allerdings eben so klar, daß die Bildung der Rede das logische Erkennen zu ihrer nothwendigen Voraussetzung hat. Die Rhetorik der Alten unterscheidet naturgemäß drei Thätigkeiten, die der Redner bei der Verfertigung seiner Rede zu durchlaufen habe, die sie mit inventio, dispositio und elocutio bezeichneten. Inventio ist die Herbeischaffung des Stoffs, der durch Beobachtung, Lectüre und sonst gewonnen wird. Dispositio ist die Vertheilung und Anordnung des Stoffs, daß jeder Theil an seine passende Stelle gestellt, das Unnütze verworfen, das Ueberflüssige abgeschnitten, das Hauptsächliche hervorgehoben und das Untergeordnete zurückgestellt wird. Elocutio ist die Darstellung. Man kann diese Eintheilung auf jede Art der Rede anwenden, auf die eigentliche und im engern Sinne sogenannte Rede so gut, wie auf die geschichtliche und poetische Darstellung. Von diesen drei Theilen ist aber der mittlere, — die Anordnung nämlich — etwas Logisches und durch diesen greift die Rhetorik in die Dialectik ein, was auch die Rhetoriker zum Theil bemerken. Es ruht die Darstellung des Gedachten auf der logischen Anordnung desselben, das Sprechen auf dem Denken, so wie umgekehrt das Denken im Sprechen sich äußert und die Erkenntniß einer Sache nur dadurch sich realisirt, daß sie sich in der Rede auf eine angemessene Weise darstellt.

Aber unterschieden werden müssen beide Seiten, die logische und rhetorische, und wie der erste Hauptzweck des Gymnasiums die Bildung der logischen Erkenntniß war, so ist der entsprechende zweite die Bildung der rhetorischen Darstellung.

1) Der Gymnasiast muß also vor Allem klar und bestimmt sprechen und schreiben lernen. Das Wort muß ein vollkommener Ausdruck des Begriffs seyn, der Satz vom Gedanken, die Rede von der Idee. Keins darf weiter greifen, als das andere, sondern das Gesprochene muß ein durch und durch getreues Ebenbild seyn von dem Gedachten. An diese Schärfe der Uebereinstimmung des Gedachten und Gesprochenen hat das Gymnasium

vor allen Dingen zu gewöhnen und sie seinen Zöglingen zur andern Natur zu machen. An diese Schärfe des Ausdrucks des Gedachten wird der Schüler vornehmlich durch das Uebersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt gewöhnt, wie zu seiner Zeit weitläufiger erörtert werden soll. Denn durch die Uebersetzung desselben Gedankens aus einer Sprache in die andere, ohne daß das geringste Moment des Inhalts verloren ginge oder nur verwischt würde, gewöhnt man sich am meisten an Schärfe der Bezeichnung und Bestimmtheit der Darstellung des Gedankens.

2) Aber bei der bloßen Klarheit und Bestimmtheit der Rede darf es nicht sein Bewenden haben. Soll die Rede ein vollkommner Abdruck der Gedanken seyn, so muß sie auch den Fluß und die freie Beweglichkeit des Denkens darstellen. So bestimmt jeder einzelne Gedanke für sich ist und so scharf er in seiner Individualität gegen andere hervortritt, so bleibt der Geist doch nicht bei ihm stehen, sondern er hebt ihn auf und geht in lebendiger Bewegung zu einem andern fort, dessen Gegensatz oder Moment jener ist. Das wahre Denken ist ein fließendes Wesen, ein lebendiger Fortschritt von Moment zu Moment, bis alle Momente durchlaufen sind und ein lebendiges Ganzes hervortritt, von welchem die einzelnen Gedanken flüssige Momente sind.

Scharf und bestimmt ist jeder einzelne Gedanke für sich, aber er bleibt nicht für sich, sondern er hebt sich auf, er setzt sich als Moment eines andern und wird aus einer Bestimmtheit, die er ist so lange ich ihn für sich festhalte, eine Bestimmung. Dieses flüssige, bewegliche Element des Denkens muß die Rede auch an sich haben, da sie die Aeußerung des Denkens, also ein treuer Ausdruck desselben seyn soll. Und einer, der blos klar und bestimmt spricht, der spricht noch nicht so, wie es der Gedanke verlangt. Es muß dazu kommen der Fluß, die Geschmeidigkeit und freie Beweglichkeit der Rede, nach welcher die einzelnen Sätze nicht für sich stehen, sondern übergehen, in lebendige Verbindung treten mit den andern, damit nirgends eine Schranke, Mühseligkeit und Schwerfälligkeit übrig bleibe und sichtbar werde.

3) Ein weiterer Fortschritt im Sprechen und Schreiben ist die Schönheit des Ausdrucks. Zu ihr gehört die Fülle und der Wohllaut der Worte, die Gliederung der Sätze, so daß eben so sehr Wechsel und Mannigfaltigkeit im Einzelnen, als Einheit, Uebersichtlichkeit und Ebenmaaß im Ganzen herrscht und Anmuth und Schönheit über das Ganze wie der Sonnenschein des Frühlings über blühende Gefilde sich ergießt.

Diese Klarheit, Beweglichkeit und Schönheit der Rede nun soll der Schüler des Gymnasiums lernen. Er lernt sie aber theils durch eigne Uebungen, die er unter der Leitung des Lehrers anstellt, theils und besonders durch das Studium der Meister der Darstellung. Diese Meister in der Darstellung sind aber die alten Classiker. Die helle Klarheit und Durchsichtigkeit, in der sich bei ihnen die Ideeen offenbaren, die Angemessenheit und Zweckmäßigkeit, in der sie ihre Gedanken aussprechen, und die Schönheit und Anmuth ihrer Poesie erhebt sie zu absoluten Mustern der Darstellung und in ihrem Studium bringt es sich der Schüler daher am besten zum Bewußtseyn, was für Eigenschaften die wissenschaftliche Darstellung characterisiren und in ihrem Studium eignet er sich diese Eigenschaften an.

Daß dieß aber nicht blos hergebrachte Redensarten sind, sondern daß dem wirklich so sey und daß das Studium der antiken Welt, namentlich der griechischen und lateinischen Classiker, die Hauptbeschäftigung der Gymnasien nothwendiger und vernünftiger Weise seyn und bleiben müsse, wie sie es jetzt ist, das soll in der Lehre von den Unterrichtsmitteln aus dem Zwecke des Gymnasiums und aus dem Begriff und Geist der antiken Welt umständlich entwickelt werden.

C) Aber sowohl die logische Erkenntniß als die angemessene Darstellung des Erkannten in Rede und Schrift geht doch allein auf die Wahrheit hin, welche der letzte und einzige Zweck und Inhalt aller wissenschaftlichen Bemühung ist und bleiben muß. Die Idee der Wahrheit ist die Seele aller Wissenschaft. Sie spiegelt sich ab — wie in einem eigenthümlichen Elemente — in jeder besondern Wissenschaft, ja wieder in jedem einzelnen Gliede einer besondern Wissenschaft. Sie ist das Resultat des Erkennt=

nißprozesses, der die Dinge in der lebendigen Einheit ihrer Beziehungen faßt. Sie ist das Ziel aller wissenschaftlichen Erkenntniß und Darstellung, aber auch der Anfang und der Fortgang derselben. Sie schwebt als ein heiliger Engel über allen Acten einer redlichen und selbstlosen Erkenntniß und segnet alle Bemühungen, die in ihrem Dienste unternommen werden. Nach ihr haben die edeln Geister aller Zeiten gesucht und jeder von ihnen hat auf seine Weise Zeugniß von ihr abgelegt und sie dargestellt, auf eine Weise, die ihm theils durch die Individualität seines Wesens, theils und ganz besonders durch den weltgeschichtlichen Standpunkt seines Volks vorgeschrieben war. Diese Gestaltungen, die sich die Wahrheit gegeben hat, liegen in den Werken der edelsten Geister alter und neuer Zeit vor, sie leuchten uns entgegen als Friedenszeichen von der wahren Heimath unsers Geistes. Als Beispiele sind sie uns gegeben, denen wir nachfolgen sollen. Insbesondere sind es aber solche Beispiele für die studirende Jugend, für die Jünglinge, die in dem Gymnasium die Grundlage zu der wissenschaftlichen Bildung legen sollen.

Was für eine Bedeutung auch in dieser Beziehung die Alten für die Gymnasien und für christliche Wissenschaft überhaupt haben, wird unten dargestellt werden. Aber die Wahrheit in ihrer unendlichen Fülle und reinen Klarheit ist nicht bei den Alten zu finden. Es sind einzelne Fingerzeige, einzelne Funken, aber nicht die volle Offenbarung, nicht die leuchtende Sonne der Wahrheit, die das Alterthum hat. Die reine, volle, unendliche Wahrheit hat sich in Jesu Christo der Welt geoffenbaret und offenbart sich fortwährend in ihm und in ihm muß nunmehr jeder sich die Wahrheit aneignen, der ihrer theilhaftig werden will und nicht ohne Wahrheit, ohne Erkenntniß der Wahrheit, ohne ewige Liebe, ja ohne Gott das Leben verbringen will.

Das Princip der antiken Welt ist ein endliches Princip, dessen Gestaltung — so schön und vollendet sie zu ihrer Zeit war — keinen Bestand haben konnte. Und es ist völlige Verkennung der Wahrheit, wenn die Alten ihrem Geiste, Principe und Wesen nach dem Christen als Muster hingestellt werden. Und es muß diese Bemerkung gerade an diesem Orte gemacht werden, weil

man bei dem allerdings gerechten Anpreisen des Alterthums als des Stoffs des Gymnasiums oft ganz zu vergessen scheint, daß bei alle dem die christliche Idee die Seele der Gymnasien seyn und bleiben muß, wenn diese Anstalten nicht trotz aller Schönheit und Zweckmäßigkeit der alten Welt dennoch verkümmern und verfaulen sollen. Wie die Seele den ganzen Organismus des Leibes durchdringt und in allen seinen Gliedern allgegenwärtig ist, so muß der Geist des christlichen Glaubens das ganze Gymnasium und alle seine Einrichtungen und Mittel durchdringen und beleben.

Das ist der letzte und höchste Zweck des Gymnasiums. Natürlich ist das nicht so zu verstehen, als sollte alle Tritte und Schritte von nichts, als von Gott die Rede seyn. Es gibt eine Art von Religiosität, die Gott immerfort im Munde führt und doch keine reine und kräftige Religiosität ist. Man hat Naturgeschichten und Geschichten, in denen von Zeit zu Zeit das Andenken an Gott wie mit einem Stoßseufzer geweckt werden soll, indem auf seine Weisheit, Allmacht und Güte, die sich in der Natur und Geschichte offenbart, aufmerksam gemacht wird. Diese Art von Religiosität ist eine äußerliche Religion, eine Wortreligion. In äußerlichen Worten und Handlungen liegt es nicht. Der eine kann ein ganzes Buch schreiben, ohne den Namen Gottes auch nur einmal zu nennen oder anzurufen — wenigstens äußerlich nicht — und kann doch einen lautern und durch und durch wahrhaften Gottesdienst verrichten, während ein andrer Gott nicht dienen kann, obschon er viele Worte spricht, die sich auf ihn beziehen.

Darum bezieht sich das oben Gesagte auf den Geist des Gymnasiums. Der Geist, der in allen Beschäftigungen des Gymnasiums lebt und webt, muß der Geist des Christenthums seyn, der Geist der Erkenntniß des dreieinigen Gottes, der Geist der Liebe zu ihm und des Vertrauens auf seine Leitung. Die Forderung, daß unsre Gymnasien durch und durch, mit rechter herzlicher Ueberzeugung und der Sache und der Wahrheit nach dem christlichen Principe unterworfen werden, wird in unsern Tagen immer mächtiger und kann nicht länger abgewiesen werden und

muß mit Nachdruck befriedigt werden, wenn etwas Vernünftiges und auf die Ewigkeit Berechnetes daraus kommen soll.

Der Unglaube, der besonders von Frankreich aus seit dem Schlusse des vorigen Jahrhunderts auch unser Deutschland heimgesucht und sich in der dürren Steppe des Rationalismus ein ihm adäquates Feld gebaut hat, hat seinen Reflex auch auf unsern Gymnasien gefunden und findet ihn noch, er hat viele Kräfte gelähmt und lähmt sie noch. Dennoch mag der Rationalismus zu einer gewissen Zeit an seiner Stelle und nothwendig gewesen seyn, um eine kalte und todte Orthodoxie zu widerlegen und zurückzutreiben, auch existirt er fortwährend als Moment der wahrhaft christlichen Wissenschaft.

Aber in der jetzigen Zeit ist er in derjenigen Abstraction, in der er eben Rationalismus heißt, durchaus verderblich und dem Christenthum und allem lebendigen und freien Aufflug des Geistes ein wesentliches Hinderniß. Es thut jetzt vor Allem noth, daß auf Gymnasien der reine christliche Glaube, wie er in dem Worte Gottes enthalten ist, gelehrt wird. Es thut noth, daß dieser Glaube den Jünglingen als eine Sonne des geistigen Lebens in die Seele gepflanzt wird, von welcher sie Licht und Wärme zu allem ihren Treiben empfangen. Es thut noth, daß die Gymnasien wieder in Verbindung und Gemeinschaft mit der Kirche kommen, nicht äußerlich und nicht etwa so, daß die Geistlichen wieder zu Gymnasialzwecken verwandt würden, sondern innerlich, so daß die Gebete, Betrachtungen und heiligen Handlungen der Kirche so recht ins Innerste der gelehrten Schulen versetzt werden.

Denn alle Wissenschaft und alle lebendige Erkenntniß erwächst aus der Wurzel des Glaubens. Ohne Glauben ist kein Wissen. Alles lebendige Wissen und so vor allen Dingen das auf Gott selbst bezügliche Wissen, zu welchem als dem absoluten Ziele alles andere Wissen hintreibt, hebt vom Glauben an. Wie könnte ein Mensch daran gehen, die Wahrheit zu erkennen, wenn er nicht an die Wahrheit glaubte? Der Glaube ist der absolute Anfang alles Wissens. Aber alles lebendige Wissen endigt sich auch im Glauben. Alles lebendige Wissen ist nicht abgeschlossen

und vollendet — sonst wäre es ja nicht lebendig — sondern es entwickelt sich, es ist Prozeß, es weist immer wieder über sich hinaus, so weit es sich auch vollendet haben mag. Diese zukünftige Seite des Wissens, die als die lebendige Fortsetzung der entwickelten Gegenwart betrachtet werden muß, ist der Glaube. Wer etwas lebendig und wahrhaft weiß, der glaubt auch und wer nichts glaubt, der weiß auch nichts. Wer nicht an die Gemeinschaft des Menschen mit Gott, wie sie sich in Jesu Christo offenbaret hat, glaubt, der wird sich diese Wahrheit auch nimmermehr zum Wissen vermitteln. Die lebendige Kraft des Glaubens an die Wahrheit hat allein auch das lebendige Erkennen der Wahrheit zur Folge und alles Erkennen und Wissen ersetzt und nährt sich im Glauben, es zehrt gleichsam vom Glauben. Im Glauben fängt das Wissen an, im Glauben entwickelt es sich, im Glauben endigt es sich. Es ist darum für einen, der die Wissenschaft zu seiner Lebensaufgabe macht, nichts so nothwendig und nichts so wesentlich, als der Glaube an die Wahrheit, die sich in Christo offenbart hat. Alles Wissen, das nicht aus dem Glauben erwächst und nicht den Glauben zum Resultate hat, ist ein leeres und todtes Wissen, es ist äußere Gelehrsamkeit, welche, weil sie selbst so leer und kalt ist, auch das Herz und den Geist so kalt und leer läßt, den Geist aufbläht, statt ihn zu demüthigen, ihn beschwert, statt ihn zu freien.

Der Mensch kann alle Dinge erkennen, er kann allen Dingen gleichsam ins Herz sehen, aber er kann es nur im christlichen Glauben, denn der heilige Geist fährt im Glaubensgeiste und der heilige Geist ist es, der alle Dinge erkennt, selbst die Tiefen der Gottheit.

Somit besteht das sicherste und einzige Mittel, auf Gymnasien einen wirklichen, lebendigen und durchgreifenden Geist der Wissenschaft und der Erkenntniß zu gründen und zu entwickeln, in der Belebung und Beförderung des christlichen Glaubens.

Aber die wirksamste Beförderung des christlichen Glaubens muß nicht blos um sein selbst willen und nicht blos um der wissenschaftlichen Erkenntniß willen, die aus ihm erwächst und die Aufgabe der Gymnasien ist, als ein Hauptzweck des Gymna-

siums betrachtet werden, sondern endlich auch um der Zucht und Sittlichkeit willen, die in dem Gymnasium wohnen soll.

Freilich ist diese Seite dem Gymnasium mit den übrigen Schulen gemeinschaftlich. Eben darum genügen in dieser Beziehung wenige Bemerkungen.

Die Liebe zu Gott, die das Christenthum lehrt und gibt, ist der Brunnquell aller wahren Sittlichkeit. Wer Gott liebt, der liebt die Vollkommenheit selbst und haßt und verabscheut das Böse, in welcher Gestalt es sich zeigen möge. Wer Gott liebt, der steht in Gemeinschaft mit ihm und wird in dieser Gemeinschaft geheiligt und gebessert. Wer Gott liebt, der bekommt in dieser Liebe Kraft und Mittel, das Schwerste zu überwinden. Wer Gott liebt, der thut auch das Gute und Pflichtgemäße nicht aus Eigennutz oder Hochmuth, sondern er thut das Seine aus Dankbarkeit gegen Gott, der ihm Leben, Geist und Kraft gegeben hat. Die Liebe zu Gott ist das Princip der sittlichen Tüchtigkeit und darum bildet das Christenthum die einzige feste Grundlage zur Gründung, Entwicklung und Vollendung des sittlichen Geistes der Schüler.

Und wie im Schüler die Liebe zu Gott zum Quell und Trieb aller Tugend und Sittlichkeit erhoben werden soll, so muß auch die Zucht von Seiten der Lehrer in diesem Geiste geübt werden. Die Disciplin des Gymnasiums muß aus dem Geiste der Liebe hervorgehen. Aber unter Liebe verstehe ich nicht jenes schwächliche, nachgiebige und stumpfe Wesen, was man wohl auch bisweilen mit dem schönen Namen der Liebe bezeichnet. Die Liebe ist streng und scharf, wenn sie rechter Art ist. Es ist eine heilige Liebe. Sie läßt nichts Böses ungestraft durch, eben weil sie Liebe ist. Es heißt in der Bibel: die der Herr lieb hat, die züchtigt er. Das größte Unglück und die empfindlichsten Strafen, die Gott dem Menschen auflegt, sind die höchsten Beweise seiner Liebe. Denn durch die strenge Zucht und Strafe werde ich auf mein Vergehen aufmerksam gemacht, zur Reue und Buße getrieben und von Herzen bewegt, mich Gottes Gnade zu überlassen.

So hat mich die Zucht und Strafe Gottes zur Gemeinschaft mit Gott und zum Bewußtseyn seiner Gnade hingeführt und so

erkenne ich denn im Resultate, daß die strenge Gerechtigkeit Gottes, die mich für mein Vergehen empfindlich strafte, doch nur der wirksame Ausdruck seiner innigen Liebe war. Mein Fehler ist vertilgt und aufgehoben und ich fühle mich reiner und besser nach der Strafe, als ich vor dem Vergehen war.

Diese göttliche Zucht, die Gott an allen Menschen übt, welche darauf achten, ist das vollkommene Vorbild der Zucht, die der menschliche Lehrer an seinem Schüler ausüben soll.

Es gibt nichts Widerlicheres und Schädlicheres, als eine schlaffe und matte Zucht, die sich noch dazu für Liebe ausgibt. Wie Gott dem Menschen nicht das kleinste Vergehen schenkt, sondern jedes mit scharfer Gerechtigkeit straft und sie doch hinterher alle vergibt, sobald der Mensch seine Strafe annimmt und seiner Gnade traut, so soll auch der Mensch verfahren, der Lehrer, der ja Gottes Statt sichtbarlich vertritt bei solchen, die den Unsichtbaren noch nicht sehen.

Der Lehrer soll eine scharfe und nachsichtslose Zucht halten, aber der Grund, aus dem sie kommt, soll die Liebe seyn, auf Gymnasien so gut, wie auf andern Schulen. Durch gesetzliche Strenge und Schärfe, die nicht aus der Liebe kommt, entsteht sclavische Furcht, Entfremdung und Mißtrauen.

Wo der Geist der Liebe, der aus dem christlichen Glauben kommt, nicht in einer Schule waltet, da findet zwischen Lehrer und Schüler eine völlige Entfremdung statt. Da gilt es dann so recht für die wahre Schülerehre und als der erste Grundsatz der Schülermoral, sich vor keinem Menschen so sehr zu verschließen, als vor seinen Lehrern. In solche Anstalten dringt die Lüge sich ein und läßt durch ihren giftigen Hauch nichts Gutes und Wahres zur vollen Blüthe kommen.

Darum ist nichts so nothwendig, als daß der Geist des christlichen Glaubens so recht ins innerste Lebensmark unsrer Gymnasien verpflanzt wird, wenn aus ihnen etwas Großes und auf die Ewigkeit Angelegtes in Wissenschaft und Sittlichkeit hervorgehn soll.

Zweiter Theil.

Ueber die Unterrichtsmittel des Gymnasiums.

1.

Ueber die Unterrichtsmittel im Allgemeinen.

Die Unterrichtsmittel einer Schule sind die geistigen Nahrungsmittel der Schüler. Wie der Leib nur dadurch wächst und sich entwickelt, daß er die ihm angemessenen natürlichen Nahrungsmittel verzehrt, so wächst und entwickelt sich der Geist nur durch die Unterrichtsmittel, als durch die geistigen Nahrungsmittel, die er verzehrt, indem er sie lernt. Die Unterrichtsmittel sind, wie ihr Name auch anzeigt, die Mittel der Schulen. Der Zweck der Schulen ist die Erziehung der Schüler zu irgend einer Bestimmung, sey es die allgemeine der Volksbildung oder die besondere des Standes oder die individuelle des Berufs. Die Mittel aber, durch welche und an welchen sich dieser Zweck realisirt, sind die Unterrichtsmittel, die der Schüler sich aneignet, indem er sie lernt. In diesem Lernen der Unterrichtsmittel entzündet sich das Leben des individuellen Geistes, der in natürlicher Unwissenheit geboren ist, schreitet fort und vollendet sich von Stufe zu Stufe. Es müssen daher in der Bildung, welche der Geist in der Aneignung der Unterrichtsmittel empfängt, zwei Momente unterschieden werden, ein subjectives Moment und ein objectives. Indem nämlich der Schüler ein Unterrichtsmittel, welches ihm dargeboten wird, sich aneignet, so strengt er sich an und arbeitet und diese Arbeit und Anstrengung ist nothwendig mit einer subjectiven Entwicklung verbunden. Geistige Kraftanstrengung ist geistige Kraftentwicklung. Der Geist entwickelt sich

nicht von selbst, sondern dadurch, daß er thätig ist, und thätig ist er, indem er ein ihm dargebotenes Object ergreift, bearbeitet, überwindet und sich aneignet. Diese Beziehung des Geistes auf sein Object ist ein Hinausgehen desselben über sich selbst und jeder Sieg über das Object ist mit einem Fortschritt des subjectiven Geistes verbunden. Wie der Körper schon dadurch Kraft und Gewandtheit erlangt, daß er arbeitet und sich anstrengt, so entwickelt sich das Leben und die Kraft des Geistes lediglich durch die geistige Arbeit des Lernens. Das ist das subjective Moment der Bildung, welche die Aneignung der Unterrichtsmittel dem Schüler ertheilt.

Anderseits aber gewinnt der Geist in den angeeigneten Unterrichtsmitteln eine objective Substanz, die sein Eigenthum ist. Durch die wirkliche Aneignung der Unterrichtsmittel gewinnt der Geist eine geistige Peripherie, von welcher er selbst der Mittelpunkt ist, diese Peripherie gehört ihm an, er kann über sie schalten und walten, sie gibt ihm Kraft und Umfang. Denn indem ich ein mir dargebotenes Object lerne, so mache ich es zu einem Momente meines eignen Geistes. Es ist mir, nachdem ich es mir angeeignet habe, kein Fremdes und Drübenstehendes, kein Negatives meiner mehr, sondern es ist Inhalt meines eignen Geistes geworden. So ist mit jedem wahrhaften Lernen eines Unterrichtsmittels sowohl eine Entwicklung der Geisteskraft des Lernenden verbunden, als der thätige Geist mit einem neuen objectiven Inhalt bereichert wird.

Keins von diesen Momenten läßt sich aber von dem andern trennen, ja nicht einmal ohne das andre denken. Es hat kein Mensch geistige Energie, Schärfe und Kraft, um sich im Leben und in der Wissenschaft brauchbar zu beweisen, der nicht einen Vorrath von Kenntnissen und geistigen Stoffen in sich hätte, denn nur durch die Aneignung dieser Stoffe hat sich seine Kraft entwickelt. Weil es aber beim Lernen nicht allein um das Ueben der Geisteskraft, sondern auch um die Substanz zu thun ist, die der Geist beim Lernen sich verschafft, so ist nicht jeder Stoff zum Unterrichtsmittel gleich geeignet. Hegel sagt mit Recht: „Nur

„der geistige Inhalt, welcher Werth und Interesse in und für „sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängi„gen Inhalt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mut„ter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wa„chen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele „zu einem Kern von selbstständigem Werthe, von absolutem Zwe„cke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu Allem aus„macht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen." Man kann eine Menge von Notizen in seinem Geiste vorräthig haben, ohne daß sie zur Bildung und Entwicklung des Geistes etwas Wesentliches beitrügen, wenn sie nämlich so äußerlich und werthlos sind, daß durch sie kein tieferes Bedürfniß des Geistes befriedigt wird. Setzen wir den Fall, daß einer die sämmtlichen chinesischen Geister mit Namen auswendig wüßte, so wäre das eine geistige Substanz von so äußerlicher Art, daß sie dem Geiste nothwendig ein rein Aeußerliches bleiben müßte und also auch zu seiner Bildung nicht das Geringste beitragen könnte, wenn man die Stärkung des Gedächtnisses abrechnet, die mit dieser Aneignung verbunden wäre.

Aber das gebotene Object — obgleich in sich von innerlichem Geist und Gehalt — kann noch zu hoch und schwer seyn, als daß es der individuelle Geist auf einer gewissen Stufe schon fassen und verstehen könnte. Setzen wir den Fall, daß ein kleines Kind den Römerbrief auswendig wüßte, ohne doch mit seinem Gefühle dem Inhalte beizustimmen und ohne zu dem, was es weiß, in seinem Geiste einen lebendigen Anklang zu spüren, so könnte ihm ein so hoher und heiliger Inhalt, der begriffen das innerste Sehnen des Geistes nach Wahrheit befriedigt, nicht das Geringste helfen.

Welche Unterrichtsmittel eine würdige, verständliche und nothwendige Nahrung der Schüler bilden, das kann allein aus dem Zwecke der Schule folgen. Wollen wir also erkennen, welche Unterrichtsmittel das Gymnasium nöthig hat und in welchem Verhältnisse sie zu einander stehen, so müssen wir von dem Zwecke des Gymnasiums ausgehen. Der Zweck des Gymnasiums

war aber die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes. Dazu gehörten aber, wie wir sahen, drei Momente, ein logisches, ein rhetorisches und ein religiöses. Das logische Moment der wissenschaftlichen Bildung besteht in dem systematischen Zusammenhang und der Schärfe und Tiefe der Erkenntniß, das rhetorische Moment in der Fähigkeit, das Gedachte in einer bestimmten, klaren, fließenden und schönen Sprache darzustellen und das religiöse Moment endlich in der steten Beziehung alles Denkens und Thuns auf Gottes Geist und Wesen im Glauben an seine Offenbarung und Gemeinschaft mit dem Menschen. Das Gymnasium bedarf also solcher Unterrichtsmittel, durch deren Aneignung diese drei Seiten der wissenschaftlichen Bildung im Schüler verwirklicht und ins Leben gesetzt werden. Es soll nun gezeigt werden, daß Mathematik und Grammatik die logischen Bildungsmittel des Gymnasiums sind, daß an den Classikern die rhetorische Seite der wissenschaftlichen Bildung erlangt wird und daß endlich hauptsächlich in dem Religionsunterrichte das religiöse Moment seine Erledigung findet.

Mathematik, Grammatik, Classiker und Religion können die ideellen Unterrichtsmittel des Gymnasiums genannt werden, weil ihre Nothwendigkeit aus der Idee des Gymnasiums sich herleiten läßt. Ihnen treten die Realien gegenüber, durch welche die Beziehung des Gymnasiums auf die unterschiedenen Sphären des Lebens vermittelt wird.

2.

Von dem mathematischen Gymnasialunterrichte.

Die Mathematik ist zwar eine Wissenschaft des abstrahirenden Verstandes, nicht der Vernunft, weil ihr Gegenstand — die Größe — ein abstracter Gegenstand ist d. h. als solcher nirgends existirt. Ihre Methode der Erkenntniß ist daher auch die Methode des ableitenden Verstandes; aber als solche ist sie vollkommen und im Elemente des Verstandes und für ihren abstracten Gegenstand eben so vollendet, als die Philosophie im Elemente der Vernunft und für die concreten Gegenstände Himmels und der Erden. Der Hauptcharacter der Mathematik ist nämlich systematische Totalität. Sie ist durch und durch systematisch. Nichts findet in ihr eine Stellung, was nicht in der systematischen Entwicklung des Ganzen seine Rechtfertigung gefunden. Jeder Satz ist durch andere begründet und begründet andere. Es gibt in ihr nichts Isolirtes und Fürsichstehendes, sondern Alles existirt nur im Ganzen und hat blos als Moment des Ganzen sein Leben und seine Geltung. Die Mathematik ist auf diese Weise ein vollkommnes Abbild und Vorbild des philosophischen Systems. Das Ziel der Gymnasialbildung ist allerdings philosophische Erkenntniß. Der Gymnasiast soll reif werden zur philosophischen Erkenntniß und wenn er das Gymnasium verläßt, befähigt seyn, die Entwicklung des philosophischen Systems zu verstehn und selbst nach philosophischer Nothwendigkeit

die objective Welt zu erkennen. Aber eben weil der Gymnasiast dieses auf dem Gymnasium erst lernen soll, so kann er's da noch nicht üben. Es müßten gewiß ausgezeichnete Primaner seyn, welche eine systematische philosophische Entwicklung fassen könnten. Dieses Moment philosophischer Nothwendigkeit und systematischer Erkenntniß vertritt daher auf Gymnasien die Mathematik. Denn sie ist wegen ihres beschränkten Inhalts und ihrer Verstandesmethode der Bildungsstufe, auf der die Gymnasiasten stehen, vollkommen verständlich und sodann gibt es auch keine andre Wissenschaft außer der Philosophie, welche systematisch wäre, als die Mathematik. Alle andere Wissenschaften müssen, um sich über ihre empirische Grundlage, auf der sie aufgebaut sind, zu erheben und diese Nothwendigkeit des systematischen Zusammenhangs zu bekommen, Glieder der Philosophie werden. Somit aber bildet die Mathematik ein nothwendiges und durch nichts Anderes auch nur im Geringsten zu ersetzendes Unterrichtsmittel des Gymnasiums, weil sie allein es ist, durch deren Aneignung der Schüler in diesem Alter Nothwendigkeit des wissenschaftlichen Fortschritts und Anordnung eines gegebenen Materials zu einer systematischen Einheit sich erwerben kann.

Wie innig philosophische Erkenntniß und das Studium der Mathematik zusammenhängen, läßt sich auch historisch vielfach nachweisen. Plato's tiefsinniges Wort, daß keiner, dem mathematische Vorbildung fehlt, in den philosophischen Hörsaal eintreten darf, gilt nicht blos von einzelnen Menschen, sondern von ganzen Perioden und Völkern. Soll ein Volk in seinen theoretischen Ständen nicht in breite, empirische Gelehrsamkeit verfallen, sondern soll wirklich eine nothwendige und gründliche Erkenntniß in Bezug auf alle Dinge in ihm lebendig werden und lebendig bleiben; so ist dazu auch nothwendig, daß in den Gymnasien desselben die Mathematik lebendigen Eingang findet. Will ein Individuum die Fähigkeit und Fertigkeit im systematischen Erkennen erlangen, so muß es Mathematik treiben. Jedes philosophische Volk ist bisher auch ein mathematisches gewesen und jedes nicht philosophische auch ein nicht mathematisches. Die Grie-

chen sind die Gründer der Philosophie, sie sind auch die Schöpfer des geometrischen Systems. Wie wir aus den Werken des Plato und des Aristoteles immer noch die philosophische Methode der Erkenntniß lernen müssen, so haben wir auch in den Werken des Euclides, Apollonius und Archimedes immer noch die unübertrefflichen Muster geometrischer Erkenntniß. Die Römer dagegen waren weder Philosophen noch Mathematiker. Ihre Tendenz war auf das Practische, auf den Staat namentlich gerichtet und nicht auf Erkenntniß und Gedankenentwicklung. Die Juden mußten bei ihrer Punctualisirung auf die zukünftige und jenseitige Wahrheit alle Vermittlung und Entwicklung der Wahrheit, wie sie die Philosophie gibt, von sich weisen, daher findet sich bei ihnen keine Spur von Philosophie, eben so wenig aber eine Spur von Mathematik. So sind denn auch die größten Philosophen der alten und neuen Zeit große Mathematiker gewesen. Cartesius, der mit seinem Satze: cogito, ergo sum, dem Denken die Priorität über das Seyn zuschrieb und so der Stifter der neueren Philosophie wurde, war auch der größte Mathematiker seiner Zeit und der Erfinder der analytischen Geometrie. Leibnitz, der durch seine Monas das Princip der Individualität in die Philosophie einführte und ihr so eine neue Entwicklung gab, verursachte zugleich den unendlichen Fortschritt der Mathematik durch die Erfindung der Differential- und Integralrechnung. Dasselbe gilt für alle große Philosophen. Doch ist es unnöthig, noch weitere historische Beweise von der untrennbaren Verbindung der Mathematik und Philosophie anzuführen. Der schlagendste Beweis liegt doch immer in der Natur der Sache.

Die Mathematik ist die einzige systematische Wissenschaft neben der Philosophie, sie ist die systematische Verstandeswissenschaft, wie die Philosophie systematische Vernunftwissenschaft ist. Indem also der Schüler sich an das mathematische Denken gewöhnt, so gewöhnt er sich an gründliches, beweisendes, von Stufe zu Stufe mit Nothwendigkeit fortschreitendes Denken und indem er die Wissenschaft durchmacht von Anfang bis zu Ende, gewinnt er ein Bild von wahrhafter systematischer Wissenschaft,

welches ihm auf höheren Stufen seiner Entwicklung auf der Universität und im Berufsleben als leuchtendes Vorbild, dem er nacheifert, vorschweben wird.

Aber freilich besteht in dieser methodischen Vollendung der Mathematik beinahe ihre einzige Berechtigung, zu einem wesentlichen Gliede unter den Unterrichtsmitteln des Gymnasiums zu dienen. Von Seiten des Inhalts steht sie fast allen andern Gegenständen nach. Zwar ist damit nicht gesagt, als wenn nicht auch die Untersuchungen über die Natur der Größe und ihre Gesetze den Geist befriedigen könnten, aber in Vergleich mit dem, was Kunst, Religion, Philosophie darbieten, in Vergleich mit den Ideeen des Schönen, des Wahren und des Guten, verschwindet doch die Idee der Größe, als die Idee der Aeußerlichkeit und kann nicht eine solche Freiheit und Erhebung geben.

Eine Anstalt, welche kein andres Unterrichtsmittel hätte, als die Mathematik, ja welche die Mathematik auch nur als vorwiegendes Unterrichtsmittel hätte, müßte bald in einen todten Mechanismus und äußerlichen Formalismus verfallen, weil ihr die bessere Substanz, an der sich der menschliche Geist erquickt und ernährt, fehlte. Die Mathematik würde sogar in diesem Falle ihren großen Bildungszweck, als Vorschule der Philosophie zu dienen, nicht erreichen, wie denn in der That manche Mathematiker, die in sich keinen reichern Inhalt aufnahmen, als den mathematischen, nichts weniger sind, als Philosophen. Aber gerade weil die Mathematik in der Form so vollendet und dem Inhalte nach so arm ist, so drängt sie gerade diejenigen, die sie zu ihrem Lebensberufe erwählt haben, zu reicherer Erfüllung und so ist's denn eine auffallende und in vielen Beispielen sich bewährende Erscheinung, daß Mathematiker ein vorzügliches Bedürfniß nach Religion und Wahrheit überhaupt in sich haben und solche Beispiele wie Pascal, Newton und Euler im Großen, die ein lebendiges religiöses Streben bei ihren mathematischen Speculationen in sich nährten, finden sich im Kleinen oft und müssen sich der Natur der Sache nach finden.

Aus allem diesen ergibt sich aber mit Nothwendigkeit, daß die eigentliche Substanz des Gymnasiums nicht in der Mathematik liegt, sondern anderswoher kommen muß.

Den Inhalt, die eigentliche nährende Substanz des Gymnasiums und also die Ergänzung zu der formellen Thätigkeit der Mathematik bildet das Sprachstudium. Es muß von zwei Seiten in Betracht kommen, von Seiten der Sprache als solcher und von Seiten der Werke, welche in den Sprachen geschrieben sind.

3.

Von dem grammatischen Unterrichte.

Die Sprache ist die erste Kunstschöpfung des menschlichen Geistes und enthält den ganzen Vorrath von allgemeinen Ideeen und Formen unsers Denkens. Der ganze geistige Reichthum eines Volks ist in seiner Sprache niedergelegt und die Sprache ist der Schlüssel zu diesem großen Reichthume. Der Mensch ist ein denkendes Wesen. Was den Menschen vom Thiere unterscheidet und ihm ein eigenthümliches Daseyn gibt, das ihn unendlich über die ganze Natur stellt und Unsterblichkeit in sich hat, ist das Denken. Aber das Denken bewegt sich nur in der Sprache. Der Gedanke ist nur, insofern er gesprochen wird. Das Wort ist der Ausdruck des Gedankens. So ist denn die Sprache, als der Ausdruck alles Denkens, die Darstellung aller geistigen Schätze und alles gedachten Inhalts eines Volks. Aber ich betrachte sie zunächst nicht von Seiten des Inhalts, sondern von Seiten der Form. In die Sprache hat der Geist seine Kategorieen eingebildet. Die allgemeinen Gedankenbeziehungen, die all unser Denken als unsichtbare Mächte durchziehen und alles mit einander verbinden und von einander trennen, sind in der Sprache niedergelegt.

Es wurde oben als ein Hauptzweck der Gymnasialbildung aufgezeigt, daß dieser allgemeine Inhalt alles wissenschaftlichen Erkennens, die Kategorieen, in dem Schüler geweckt und so geübt werden, daß ihre passende Anwendung ihm gleichsam zur andern Natur wird. Es gibt gar keine Wissenschaft in der Welt,

deren Object nicht durch die Kategorieen gefaßt und erkannt würde. Oft, ohne es zu wissen und zu wollen, beziehen wir Dinge auf einander nach den Kategorieen Mittel und Zweck, Inhalt und Form, Qualität und Quantität, Grund und Folge, Möglichkeit, Wirklichkeit, Nothwendigkeit ꝛc. Die Kategorieen bilden die innerste Seele alles Inhalts. Wer die Kategorieen wohl inne hat, der versteht auch die große Kunst, einen Inhalt zu organisiren oder vielmehr seine Organisation zu finden. Denn die Kategorieen werden nicht in die Dinge und ihre Erkenntniß hineingetragen, sondern sie liegen in den Dingen und werden nur von einem, der sie kennt, aus den Dingen herausgefunden.

Wenn es daher keinem Zweifel unterworfen ist, daß eine Hauptaufgabe der Gymnasien, der Wiegestätten wissenschaftlicher Erkenntniß, darin besteht, daß in den Schülern der Geist der Kategorieen entwickelt und geübt wird, so ist doch auch eben so klar, daß die Kategorieen nicht unmittelbar für sich von dem Schüler verstanden werden könnten. Die Kategorieen für sich werden in der Logik entwickelt und in ihrem nothwendigen Zusammenhang erkannt. Aber zu dieser Erkenntniß soll der Gymnasiast erst erzogen werden. Auf dem Gymnasium faßt und übt der Gymnasiast die Kategorieen an dem Stoffe der Sprache. An den Biegungen und Verbindungen der Worte werden die Kategorieen wie im Spiegel gesehen. Wie in dem sinnlichen Stoffe eines Kunstwerks die geistige Idee, aus der es geschaffen ist, mit sinnlichen Augen gesehen wird, so werden in den Beziehungen der Worte und ihrer Flexion die Beziehungen der Gedanken oder die Kategorieen erkannt.

Diese Beziehungen werden nun in der Grammatik in aller Vollständigkeit studirt.

Die Grammatik ist die Lehre von den Beziehungen der Begriffe, wie sich solche in den Abänderungen der Worte zu erkennen geben. In den Declinationen und Conjugationen z. B. werden die Formen gelehrt, die das Substantiv und das Verbum annehmen in ihrer Beziehung auf andere Begriffe oder auf einander und in der Syntax wird in aller Weise auf die Gedanken-

beziehungen hingewiesen, die in jenen Flexionen ausgedrückt sind. An den Sprachformen und deren Abwandlungen hat daher der Schüler die allgemeinen Gedankenformen und deren Verhältniß vor sich. Das Ueben in der Grammatik ist, ohne daß der Schüler es denkt und weiß, ein Ueben in den Kategorieen der Logik und Metaphysik. An dem Sprachstoff und an den Sprachformen werden die Kategorieen dem Schüler zum Bewußtseyn gebracht. Was werden doch in der Grammatik für eine Menge der herrlichsten und lebendigsten Kategorieen geübt. Ja, wo gäbe es eine Kategorie, die nicht in den Flexionen der Grammatik ihren Ausdruck fände?

Schlägt man die erste beste Grammatik auf, so treten einem diese allgemeinen Begriffsbeziehungen, die Kategorieen, gleichsam von allen Ecken und Enden entgegen. Seyn und Werden; Substanz und Accidenz; Substanz und Thätigkeit; Ding und Eigenschaft; Einheit und Mehrheit; Quantität und Qualität; alle Beziehungen der Zeit und des Raums; Verhältniß; Inhalt und Form; Inneres und Aeußeres; Mittel und Zweck; Ursache und Wirkung; Grund und Folge; Möglichkeit, Wirklichkeit und Nothwendigkeit; Bestimmtheit und Unbestimmtheit; Subjectivität und Objectivität; Allgemeinheit, Besonderheit und Einzelnheit; alle Formen der Urtheile und Schlüsse und was nicht noch für eine Menge andrer Kategorieen werden in der Grammatik an Sprachformen dargestellt, erklärt und in allen Gestalten und Verhältnissen eingeprägt, geübt und dem Geiste lebendig gemacht? Weil diesen Uebungen das sinnliche Material der Sprache zu Grunde liegt, so sind sie dem Schüler leicht verständlich. Zwar zuerst hält er sich nur an die Formen, Abwandlungen und Verbindungen der Wörter und Sätze, je weiter er aber in seinem grammatischen Studium fortschreitet, desto mehr sieht er in den Wortbeziehungen die Gedankenbeziehungen. Er lernt an dem Leichtesten das Schwerste. Er wird durch die Grammatik und an der Grammatik in das allgemeine Element der Kategorieen hineingeleitet und gewinnt an ihnen einen allgemeinen lebendigen Inhalt, den er in allen Dingen der objectiven Welt, auf die er

später seine Erkenntniß wendet, wiederfindet und mittelst dessen er alles Besondere faßt, ordnet und begreift.

Die grammatischen Uebungen sind daher dem Inhalte nach die herrlichsten und lebendigsten logischen Uebungen und man lernt daher auf Gymnasien die Sprachen nur zur Hälfte um der Sprachen und der Literatur, die ihnen angehört, willen, zur andern und wohl eben so großen Hälfte um der kräftigen und lebendigen Logik willen, die in dem grammatischen Studium der Sprache in den Schülern entwickelt und so lange und vielfach geübt wird, bis sie ein unverlierbares Eigenthum des jugendlichen Geistes geworden ist. Sonach ist es keinem Zweifel unterworfen, daß das Studium der Grammatik das einzige geeignete Mittel ist, die allgemeinen Gedankenbeziehungen in dem Geiste zu entwickeln und zu üben und sie zu einer allgemeinen Gedankenwelt des Schülers zu machen, von der aus er die Welt der Erscheinung sicher beherrschen kann.

Aber nun entsteht die Frage, warum wählt man denn zu diesen grammatischen Uebungen gerade die antiken Sprachen, die lateinische und griechische? Liegen jene Gedankenverhältnisse nicht so gut in der deutschen Sprache, wie in jeder andern, ja vielleicht noch mehr, als in jeder andern, da die deutsche Sprache gerade an logischer Bildung eine so ausgezeichnete Stelle unter den Sprachen einnimmt? Warum verwendet man so viel Zeit und Mühe auf die Erlernung fremder Sprachen, da man den Zweck, aus welchem es geschieht, so einfach durch die Muttersprache verwirklichen könnte?

Solche Fragen kehren immer wieder. Die meisten Angriffe auf unsre Gymnasien kommen von dieser Seite. Selbst große Sprachforscher, wie Becker, gesellen sich zu denen, welche dieses Betreiben der antiken Sprachen abschaffen und statt dessen die deutsche Sprache substituiren möchten. Es ist daher zur Rechtfertigung unsrer Gymnasien durchaus erforderlich, daß nachgewiesen wird, daß nur die antiken Sprachen es sind, welche dem Zwecke der Gymnasien entsprechen.

Vor allen Dingen ist eine fremde Sprache zu Grunde zu legen, um den Bildungszweck des grammatischen Unterrichts zu erreichen.

1) Die Muttersprache ist mit dem geistigen Wesen des Schülers verwachsen. Sie ist gleichsam Bein von seinem Bein und Fleisch von seinem Fleisch. Sie liegt also dem Schüler zu nahe, um ein rechtes Object des Unterrichts bilden zu können. Sie ist ein Subjectives für den Schüler, kein Objectives. Der Schüler wird oft gar nicht wissen, wozu er das noch lernen soll, was er schon weiß. Die fremde Sprache dagegen tritt ihm als ein völlig Objectives entgegen. Er wird gezwungen, über sich hinauszugehn, um sie sich anzueignen, und die geistige Spannung und Kraftanstrengung, die zur Assimilation eines so völlig Fremden nothwendig ist, ist unendlich größer, als bei der Muttersprache, in welcher der Schüler in sich selbst befangen bleibt und nicht frei über sich hinaustritt. F. A. Wolf sagt in dieser Beziehung mit Recht: Eine fremde Sprache ergreift die Aufmerksamkeit stärker und weil sie nicht, wie die Muttersprache, in die Empfindung eingewurzelt ist, zwingt sie uns, die Erscheinungen geradeswegs zur Entscheidung der Vernunft zu bringen.

2) Aber damit hängt ein andrer, noch viel wichtigerer Grund zusammen. Er liegt darin, daß man erst durch die Vergleichung zweier Sprachen die sprachlichen Verhältnisse und die darin dargestellten Gedankenverhältnisse mit rechter Bestimmtheit und Schärfe erkennen kann. Durch die Vergleichung mehrerer Sprachen werden die Verhältnisse des Worts und des Gedankens erst im Unterschiede, also auch erst in der Einheit und Allgemeinheit erkannt. Soll man dieselbe Sache in zwei ganz verschiedenen Formen ausdrücken oder erkennen, so muß man ihren Begriff recht scharf gefaßt haben. So ist's aber beim grammatischen Unterricht. Die Beziehungen der Begriffe werden in zwei verschiedenen Sprachen, der deutschen und der fremden, durch bestimmte Flexionen und Verbindungsweisen der Worte ausgeprägt. Welch' herrliches Mittel ist das, ihren Inhalt als Allgemeines und allen Erscheinungen zukommendes Wesentliche vor das Bewußtseyn zu bringen! Wie man den Begriff des Lebens nur dadurch erkennt, daß man die verschiedenen Lebensformen und Le-

bensäußerungen durchläuft, so auch den Begriff der sprachlichen Beziehungen, indem man sie wenigstens an zwei Sprachen durchnimmt und sich zum Bewußtseyn bringt. Die Gleichheit und Allgemeinheit des Inhalts wird nur an dem Unterschiede und der Besonderheit seiner Formen lebendig eingesehen. Die Muttersprache wird als die bekannte Grundlage, auf die alles bezogen wird, vorausgesetzt. Sie ist der Maßstab, mit welcher die fremde Sprache gemessen wird. Indem nun die grammatischen Beziehungen in der fremden Sprache und in der Muttersprache zugleich vor das Bewußtseyn gebracht werden, so wird der Schüler genöthigt, in dem Unterschiede der Sprachformen die Einheit der Gedankenbeziehung aufzufassen und als ein Allgemeines, welches in mehreren Besonderheiten sich wiederfindet und sich abspiegelt, festzuhalten.

Daß nun aber von den fremden Sprachen die lateinische und griechische zum grammatischen Studium der Gymnasien gewählt worden sind und gewählt werden müssen, liegt einerseits in der ausgebildeten Grammatik der antiken Sprachen, anderseits aber in der Nothwendigkeit, daß der Gymnasiast, um eine allgemeine wissenschaftliche Bildung und einen wissenschaftlichen Halt zu gewinnen, in die antike Welt, die Wiege von Kunst und Wissenschaft, eingeweiht werden muß. Ich spreche hier zunächst von dem Ersteren.

Daß die antiken Sprachen eine so hohe Formausbildung besitzen, in Vergleich mit welcher die unsrer Sprache so sehr in Hintergrund tritt, ist eine Thatsache. Wie arm ist z. B. unser deutsches Verbum in Vergleich mit dem griechischen. Von den Tempusunterschieden drückt die deutsche Sprache blos das Präsens und das Imperfectum durch eigenthümliche Formen aus; alle andern Tempora umschreibt die deutsche Sprache durch die Hilfszeitwörter seyn, haben und werden. Wie ganz anders die griechische und lateinische Sprache. Zum Ausdruck fast aller Zeiten gibt es besondere Flexionen des Verbums.

Nicht anders verhält es sich mit den Modis. Im Deutschen wird ja fast kein Modus des Verbums durch besondere Formen

bezeichnet, als der Indicativ, und eine Person des Imperativs. Alle andern Modalbeziehungen drückt die deutsche Sprache durch Hilfszeitwörter aus. Und wie reich ist dagegen die griechische Sprache und auch zum Theil die lateinische. Jede Nuance des Begriffs, die in den Modalbeziehungen statt findet, wird ja durch eine eigenthümliche Form veranschaulicht. Es hängt diese formelle Ausbildung der antiken Sprachen mit dem antiken Principe zusammen und folgt aus diesem. Das Princip der antiken Welt ist Vergeistigung des Sinnlichen. Das Sinnliche wird nicht weggeworfen, sondern zum Ausdruck und Darstellung des Geistigen gemacht. Der Geist erscheint nicht für sich selbst, sondern in einer ihm angemessenen sinnlichen, natürlichen Form, aus welcher er hervorscheint. Alles Geistige der antiken Welt hat seinen natürlichen Leib. Daher diese unendliche Gegenständlichkeit der antiken Welt. Wenden wir dieses auf unsern Fall an, so gewinnen auch die geistigen Begriffsbeziehungen durch und durch ihre Verleiblichung in den grammatischen Flexionen. Jedes innere Gedankenverhältniß tritt auch äußerlich durch eine bestimmte Flexion in die Erscheinung. Alle unsichtbaren Gedankenbeziehungen werden in den grammatischen Formen der antiken Sprachen sichtbar. Man schaut gleichsam in dem Sichtbaren das Unsichtbare, in dem Wandel der Wortformen den Wandel der Gedanken. Die antiken Sprachen sind, wie alle Schöpfungen des antiken Geistes, mehr Kunstgebilde als die modernen, in welchen letztern der Leib oder die Form immer mehr zurücktritt, je mehr der Geist und Gedanke sich hervordrängt. In den antiken Sprachen lebt der Geist noch mehr in den Formen; man sieht ihn in den Formen sich bewegen und darstellen. Es ist also klar, daß die alten Sprachen wegen ihres Formenreichthums, durch welche alle innern Gedankenbeziehungen sinnlich sich ausprägen, so vorzüglich zum grammatischen Studium der Gymnasien sich eignen. Denn in dem Medium der Sprache sieht und erkennt der Schüler die Gedankenbeziehungen. In dem Unterschiede der Wortformen erblickt er den Unterschied der Gedankenformen. Und weil nun in den alten Sprachen die Gedankenformen so vollstän-

dig und ausdrucksvoll in entsprechenden Wortformen dargestellt sind, so bilden sie auch ein viel sichereres Mittel der logischen Bildung, als die neuern.

Der Unterricht in der deutschen Grammatik darf nun allerdings auf dem Gymnasium nicht ganz fehlen. Aber die eigentliche grammatische Bildung erlangt der Gymnasiast in dem Studium der alten Sprachen und der Unterricht in der deutschen Grammatik kann nur dazu dienen, den grammatischen Unterricht in den alten Sprachen noch fruchtbarer zu machen. Es ist schon bemerkt, daß erst durch Sprachvergleichung der allgemeine Geist und die allgemeinen Beziehungen der Sprache dem Menschen zum Bewußtseyn kommen. Indem nun die grammatischen Formen unsrer Muttersprache ausdrücklich hervorgehoben und dem Schüler zur Reflexion gebracht werden (die unmittelbare Kenntniß von ihnen hat er ja schon von Jugend auf), so tritt der Unterschied zwischen ihnen und denen der alten Sprachen und ihre Einheit und somit das allgemeine Wesen der Gedankenbeziehungen, die darin ausgesprochen werden, um so deutlicher hervor.

Aber der andere noch wichtigere Grund, aus welchem gerade die alten Sprachen zum grammatischen Unterrichte der Gymnasien gewählt werden müssen, liegt darin, daß sie der Schlüssel sind zu dem Leben und Geiste des Alterthums. Daß aber die Einweihung in das Leben des Alterthums mit der Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes, welchen das Gymnasium seinen Schülern zu geben hat, unzertrennlich verbunden ist, soll gleich gezeigt werden. Es muß daraus auch hervorgehen, daß man sich im sprachlichen Unterrichte nicht mit einer alten Sprache begnügen darf, sondern daß man die lateinische und griechische nöthig hat, wie die Idee des Alterthums sich nicht in einem Volke realisirt hat, sondern in zweien, in den Griechen und in den Römern. Zunächst aber blicken wir zurück auf das, was bisher von den Unterrichtsmitteln gesagt wurde. Mathematik und Grammatik sind also diejenigen Unterrichtsmittel, welche eine allge-

meine und rein formelle Ausbildung des Geistes zum Zwecke haben. Mathematik und Grammatik bilden die Logik des Gymnasiums. Eigentliche Logik kann auf guten Gymnasien und wo ein kundiger Lehrer vorhanden ist wohl auch in der ersten Classe vorgetragen werden und in diesem Falle also selbst unter die Unterrichtsmittel eintreten, wie sie einen Hauptzweck des Unterrichts bildet. Aber die wahre und angemessene Logik des ganzen Gymnasiums von der untersten bis zu der obersten Classe ist in der Mathematik und in der Grammatik enthalten. Die Mathematik enthält die systematische Form der Logik, die Grammatik ihren Inhalt. In der Mathematik wird der Schüler an beweisendes, gründlich und mit Nothwendigkeit fortschreitendes Denken gewöhnt und ein Bild und Beispiel eines wissenschaftlichen Organismus gegeben. In der Grammatik werden die allgemeinen Gedankenbeziehungen, die den innersten Inhalt jeder Wissenschaft ausmachen, im Schüler entwickelt und so vielfach geübt und angewandt und so oft wiederholt und von immer neuen Gesichtspunkten vorgehalten, bis sie ein wahres und lebendiges Eigenthum seines Geistes bilden. In beiden aber, in der Mathematik oder vielmehr in der aus der Mathematik gewonnenen Gewöhnung an systematisches Erkennen und in der Grammatik oder vielmehr in dem aus der Grammatik gewonnenen reichen Inhalte der Kategorieen erhält der Gymnasiast Waffen, mit denen er in alle Fächer des Wissens eindringen kann, so daß kein Object so hart und spröde ist, was er nicht durch diese Mittel erweichen könnte, daß nichts seiner Erkenntniß einen solchen Widerstand leistet, was er nicht durch diese Waffen besiegen könnte. Aber das grammatische und mathematische Studium vollendet sich allerdings erst in dem eigentlich logischen. In der Logik sind Grammatik und Mathematik Eins. In der Logik treten die Kategorieen für sich in ihrer Reinheit hervor, nicht mehr geknüpft an das Material der Sprachformen und sie werden zweitens entwickelt mit systematischer Nothwendigkeit. Es ist durchaus erforderlich, daß jeder, der die Gymnasialbildung d. h. die wissenschaftliche Bildung überhaupt vollenden will, auf der Universität Logik studirt; freilich nicht die

gewöhnliche Verstandeslogik, die eine Aufzählung von allerhand empirisch aufgefundenen Bestimmungen ist und weder den reichen Inhalt der aus der Grammatik gewonnenen Kategorieen noch die mathematische Form der Nothwendigkeit enthält; sondern die wahre lebendige Logik, welche keiner Zeit fremd war, aber erst in der letzten Zeit am vollendetsten von Hegel dargestellt worden ist. Anderseits aber ist es gar nicht möglich, daß Jemand die absolute Logik, die Lehre vom Logos, versteht, welcher nicht durch grammatische und mathematische Studien die geeignete Vorbildung erhalten hat.

4.

Von den alten Classikern und von ihrem Verhältniss zu der christlichen Wissenschaft.

Der Schüler soll aber nicht stehen bleiben bei dieser formellen, wissenschaftlichen Grundlage, seine Bildung soll nicht blos logische Bildung bleiben. Er soll nicht blos denken, sondern das Gedachte in einer angemessenen Weise gestalten und aussprechen lernen. Das lernt er in der Betrachtung der idealen Gestalten, die sich die Ideeen des Wahren, Schönen und Guten in den Werken der edelsten Geister gegeben haben. Diese Meisterwerke der Darstellung und Gestaltung der Ideeen müssen dem Gymnasiasten als Musterbilder vorgestellt werden, an denen er sich selbst heranbildet. Er muß sie anschauen, betrachten, durcharbeiten, gleichsam genießen und in Fleisch und Blut verwandeln, damit ihm das Ideal von der Gestalt aufgeht, in der er selbst den Zweck seines Lebens darstellen soll. Daß nun aber die Werke der Griechen und Römer es sind, in welche der Gymnasiast zu diesem Behufe eingeführt werden muß, das bleibt zu erkennen. Es muß aus dem Zwecke des Gymnasiums, aus dem Zwecke der wissenschaftlichen Bildung gefolgert werden, daß die Beschäftigung mit den Werken der Alten eins der hauptsächlichsten und nothwendigsten Unterrichtsmittel des Gymnasiums seyn und bleiben muß. Man kann sich in dieser Beziehung zunächst allerdings auf das Zeugniß der Geschichte berufen. Von je her ist alle wissenschaftliche Bildung der Neuern von dem Studium der Griechen

und Römer ausgegangen. In demselben Maße das Studium der idealen Schöpfungen der Alten lebendig und kräftig in den Schulen und in dem gebildeten Theile des Volks gewesen ist, in demselben Maße hat das Licht der Wissenschaft und Erkenntniß hell und klar geschienen. In demselben Maße man sich von den Alten abgewendet hat, in demselben Maße ist auch Dunkelheit in die Wissenschaft eingedrungen. Die wissenschaftliche Erkenntniß der neuern Zeit hat mit dem wiedererwachenden Studium der Alten angefangen und hat sich immerfort in dem Studium der Alten erneuert, gestärkt und entwickelt. Die Lichtpunkte in der Bildung des Mittelalters sind mit dem Studium der Alten bezeichnet und vergesellschaftet.

Die Bildung so vieler Geister zur Zeit Karls des Großen war mit dem ernstlicheren Studium der Alten in den höhern Schulen verbunden. Zu keiner Zeit des Mittelalters und der neuen Zeit ist das Studium der Alten aufgegeben worden und die edelsten Repräsentanten der Wissenschaft haben von den Alten ihre erste Weihe und Stärkung empfangen. Ja in welcher innigen Verbindung der Geist des Christenthums selbst, der Geist der vollen und reinen Wahrheit, mit dem Geiste des Alterthums und die eigentlich christliche Erkenntniß und Wissenschaft mit der Gestalt, die sich die Wahrheit im Alterthum gegeben hat, steht, das ergibt sich aus mehrern höchst auffallenden Erscheinungen der Geschichte. Wo entstanden denn die köstlichsten Gemeinden Christi, in denen der Geist des Herrn in seiner vollen Kraft lebte und wirkte? Nicht in Judäa, nicht in dem Volke, dem der Heiland der Welt verkündigt wurde und dessen ganze geschichtliche Entwicklung sonst auf die Erscheinung des Heilandes hinweist, sondern in Griechenland und Rom, besonders in Griechenland. An griechische Gemeinden und an eine römische sind die Briefe geschrieben, aus denen wir immer noch den Geist Christi und seine Wahrheit, die er der Welt brachte, schöpfen und erneuern. Hätten denn in Griechenland diese Gemeinden sich bilden können, wenn die Entwicklung des griechischen Geistes und sein Wesen nicht eine Vorbereitung des christlichen Geistes und christlichen

Wesens wäre? Und nun weiter! Die erste unmittelbare Offenbarung des Geistes eines Volkes ist seine Sprache. In der Sprache legt ein Volk gleichsam instinktmäßig seinen ganzen Geist und seinen ganzen Inhalt nieder und aus der Sprache heraus entwickelt sich das geistige Leben eines Volks. Und so müssen wir denn auch deshalb das griechische Wesen als ein bedeutsames und nothwendiges Moment des Christenthums betrachten, weil seine Sprache das Organ geworden ist, durch welches sich das Christenthum aller Zeiten den Völkern der Nachwelt verkündigen wollte. Das Studium der griechischen Sprache und ihres Inhalts kann schon um deswillen nie aufhören, sondern muß immer lebendiger werden, weil in dieser herrlichen Sprache der Inhalt der ewigen Wahrheit selbst sich geformt hat.

Wie das Christenthum in dem griechischen Volke seine entschiedensten und lebendigsten Anhänger zur Zeit seiner weltgeschichtlichen Gründung fand, so spielt das Alterthum wieder eine wichtige Rolle in der Erneuerung des Christenthums durch die Reformation. Die Erneuerung des christlichen Geistes und der Kirche fällt zusammen mit dem wiedererwachenden Studium der Alten, so wie namentlich die Erzeugung und Entwicklung einer christlichen Philosophie mit dem Studium der Alten unzertrennlich verbunden ist. —

Aber alle solche historische Zeugnisse, aus welchen die nothwendige Verbindung des Studiums der Alten mit der wissenschaftlichen Erkenntniß, ja mit dem Christenthume überhaupt gefolgert wird und aus denen also auch die nothwendige Stellung der Alten in dem Umkreis der Gymnasialobjecte gefolgert wird, reichen doch nicht aus.

Und zudem ist sogleich zu sagen, wenn sich das Studium der Alten mit der Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes historisch so nothwendig verbunden gezeigt hat, so müssen sich ja dann auch innere Gründe von diesem nothwendigen Bunde angeben lassen.

Was in der historischen Erscheinung sich überall als nothwendig zeigt, das ist dem Wesen und der Wahrheit nach noth-

wendig. Es muß nachgewiesen werden, daß das Studium der Alten nicht etwa zu einer gewissen Zeit und auf einer gewissen Culturstufe der Menschheit nothwendig gewesen ist, sondern daß es ewig nothwendig bleibt, so lange überhaupt Wissenschaft lebt und wissenschaftliche Bildung gegründet wird. Blos durch einen solchen aus dem Wesen der Sache hergeleiteten Beweis können alle Angriffe auf das Studium der Alten in den Gymnasien, die in der letzten Zeit immer allgemeiner werden, gründlich zurückgewiesen werden.

Diese Angriffe sind ja in der That auch nicht aus der Luft gegriffen, sie sind nicht so leichter und leichtsinniger Art, daß man sie gar nicht zu beachten brauchte. Sie sind wahrhaft und ernstlich gemeint und müssen daher auch wahrhaft und ernstlich beachtet und zurückgewiesen werden. Und es gilt hier nicht mit allgemeinen Redensarten die Angreifenden abzuspeisen, die das Uebel und den Widerstand nur ärger machen. Denn wenn man z. B. auf den Geist, die Bildung und Größe des Alterthums als auf ein Muster hinweist, dem wir nachfolgen sollen, so ist dagegen zu bemerken, daß der Geist, die Bildung und die Größe, die das Christenthum der modernen Welt gegeben hat, unendlich größer ist. Das Princip des Christenthums, in welchem Gott selbst im Geist und in der Wahrheit sich offenbart hat und von den Menschen erkannt wird, ist ein unendlich höheres Princip, als das Princip der alten Welt. Die Wahrheit, die im Alterthum nur in einzelnen Strahlen und verhüllt unter einem Schleier hervorleuchtete, ist als eine leuchtende Sonne hell und klar hervorgetreten und erleuchtet nun jedem seinen Weg, der sich nicht absichtlich und muthwillig die Augen verschließt. Mit diesem Aufgang der Wahrheit im Christenthume ist denn auch eine völlige Umgestaltung aller menschlichen Verhältnisse aufgegangen. Die Freiheit ist ein Gemeingut der Menschheit geworden, die bei den Alten nur auf Wenige eingeschränkt war. Der Geist der reinen Sittlichkeit und der Liebe wird in den gesellschaftlichen Verhältnissen als Gesetz anerkannt und aufrecht gehalten. In die Familien ist Liebe und Treue eingekehrt, ja es ist erst ein Fami-

lienleben, diese Stätte des stillen Friedens und der höchsten Liebe, durch das Christenthum begründet worden. Die Staaten haben in ihrer Beziehung auf die Religion und durchdrungen von dem Geiste der Kirche erst einen festen Bestand und eine reiche und großartige Entwicklung gewonnen, gegen welche die Staaten der Alten verschwinden.

So bleibt das Alterthum hinter dem Christenthum in aller Hinsicht zurück, und doch bleibt es nicht minder fest und wahr, daß das Alterthum ein nothwendiges und für immer nothwendiges Unterrichtsmittel der Gymnasien ist und daß die christliche Wissenschaft und Kunst der fortwährenden Aneignung der antiken Welt und ihrer Werke bedarf, wenn sie nicht in Dunkelheit und trübe Einseitigkeit versinken soll.

Dieses soll jetzt und muß zur Rechtfertigung der Gymnasien aus dem Principe des Alterthums und aus dem Zwecke der wissenschaftlichen Erkenntniß und besonders aus dem Verhältnisse beider zu einander nachgewiesen werden. —

Die Idee des Alterthums hat sich in zweien Völkern verwirklicht, in den Griechen und Römern. So sehr beide, wie wir bald sehen werden, einem Principe angehören, so bilden sie doch unter sich einen Gegensatz. Sie bilden die entgegengesetzten Seiten desselben lebendigen Ganzen, welches das Alterthum ist. Sie sind sich nämlich entgegengesetzt wie Intelligenz und Wille oder wie theoretischer Geist und practischer Geist. Die Griechen verwenden ihre ganze Kraft auf die Erkenntniß des Idealen. In ihnen leben daher besonders Kunst und Wissenschaft und der Staat hat bei ihnen nur ein untergeordnetes Interesse, er hat nur in so fern Interesse, als ohne ihn selbst Kunst und Wissenschaft nicht aufblühen können. Die Griechen wenden sich vorzugsweise ins Innere, das Reich der Innerlichkeit, das Reich der Wahrheit ist es, in dem sich ihr Geist dargestellt hat. Dagegen die Römer wenden sich vorzugsweise nach außen, die gesellschaftlichen Verhältnisse sind es, mit deren Gestaltung und Entwicklung ihr Geist sich zu schaffen gemacht hat. Es ist die Willensseite des Geistes, die sich in den Römern vorzugsweise eine Existenz gegeben hat.

Die objective Darstellung des menschlichen Willens in seiner Freiheit ist der Staat. Bei den Römern verschlingt daher das Staatsinteresse alle andern Interessen. In Kunst und Wissenschaft haben die Römer nichts Originelles und Tüchtiges geleistet. Sie sind in diesen idealen Beziehungen des menschlichen Geistes immer Schüler und Nachahmer der Griechen geblieben, aber in der einseitigen, Alles verschlingenden Ausbildung des Staats ist Rom einzig in der Weltgeschichte. Nicht, als wenn die modernen Staaten des Christenthums unvollkommner wären, als der römische, aber die christlichen Staaten sind nichts Fürsichseyendes, nichts Absolutes; dem Römer aber war der römische Staat das Höchste und Letzte, das Absolute. Alles mußte diesem Gotte dienen. Daher nehmen auch alle andern Thätigkeiten und Fertigkeiten der Römer diese Tendenz aufs Practische, auf den Staat. Das Recht, die Seele des Staats, findet bei ihnen seine vollendete Ausbildung und die römische Rechtsverfassung liegt eben so allen modernen Rechtsverfassungen zu Grunde, wie griechische Kunst und Wissenschaft aller modernen Kunst und Wissenschaft.

Die Beredsamkeit, dieses Mittel der Einwirkung auf Andere, bildete sich bei den Römern besonders aus. Daher kömmt es, daß die römische Sprache — ganz dieser practischen Tendenz des römischen Wesens gemäß — viel mehr ein rhetorisches Gepräge hat, als die griechische, welche letzte dagegen mehr zu idealer Darstellung in Kunst und Wissenschaft sich eignet. Die Griechen waren von Haus aus speculative Philosophen, die Römer sind nichts weniger als das. Die eigentliche Speculation des Plato und andrer griechischer Philosophen geht beim Cicero völlig unter, dagegen wird die Philosophie von Seiten ihrer practischen Tendenz als Lebensweisheit, Lebensregel, Moral gefaßt und ausgebildet. —

Dieses Wenige reicht aus zum Nachweis, daß das Verhältniß von Griechenland und Rom richtig bestimmt wird, wenn man sagt, daß sich beide zu einander verhalten wie Intelligenz und Wille, daß in dem griechischen Volke überwiegend die innerliche, theoretische, ideale Seite des Alterthums und in dem römischen

Volke die äußerliche, practische, reale Seite desselben in aller Richtung und Beziehung sich ausgebildet hat.

Beide aber sind unzertrennlich von einander. Die Römer haben auch immer bei aller ihrer äußern Macht, Kraft und weltgeschichtlichen Größe die Griechen, die in gesellschaftlicher Hinsicht ihnen unterworfenen Griechen, als ihre Lehrer betrachtet und aus ihnen die innere, theoretische Kraft ihrer practischen Gewalt gezogen. Was die Griechen im reinen Reiche des Geistes gedacht, gebildet und gethan, das haben die Römer ins Leben der Welt übersetzt.

Griechen und Römer bilden also wirklich zwei zwar entgegengesetzte aber unzertrennliche Glieder desselben lebendigen Ganzen, die lebendigen Glieder des Alterthums. Sie beide in ihrer Einheit bilden die Verwirklichung der Idee des Alterthums und tragen trotz dieses Gegensatzes und in ihrem Gegensatz denselben Totalcharacter. Diese Idee des Alterthums bleibt uns unsrer Aufgabe nach zu bestimmen. Wir halten uns hierbei hauptsächlich an die Griechen, als in welchen die Idee des Alterthums zuerst und in seiner schönsten Blüthe sich entfaltet hat. Die ganze griechische Welt hat so etwas Freundliches, Anmuthiges und Heimathliches, daß man sich nicht mit ihr beschäftigen kann, ohne in ihr frei und glücklich zu seyn. Wie sollte man sich auch in ihr nicht frei und glücklich fühlen, da die Grundbedingung des griechischen Lebens die rein menschliche Freiheit ist. Der orientalische Geist ist noch in die Natursubstanz versenkt. Dort ist der Mensch noch dem Naturdienst ergeben und einer Nothwendigkeit, die ihm äußerlich ist, unterworfen. Daher dieser Naturdienst bei den Orientalen im Religiösen, daher die festen, stereotypen Formen in dem orientalischen Staate, dem aller Fluß und freie Beweglichkeit mangelt, ein fester Mechanismus, der entweder in träge, todte Ruhe versinkt oder orkanartig tobt und verwüstend auf Alles einwirkt, was ihm entgegentritt.

Daher auch die Despotie in dem orientalischen Staate und Leben.

Dagegen entwindet sich der Grieche und so auch im Practischen der Römer dieser Naturnothwendigkeit und den starren Fesseln des politischen Mechanismus und kehrt ein in das reine Element der individuellen Freiheit. Im Griechenthum ist der Mensch frei von der Natur, die Natur wird gewußt und gemacht zu einem dienenden Gliede des Menschen, und frei überhaupt von jeder ihm äußerlichen Schranke.

Der Grieche ist in allem Andern bei sich. Die Griechen waren ein freies Volk. Freiheit ist das Grundelement ihres Daseyns. Es ist nur näher darzuthun, wie sich diese ihre Freiheit äußert und wie sie sich von der christlichen Freiheit unterscheidet. Frei seyn heißt in dem Andern bei sich selbst seyn. Frei bin ich in der Liebe, denn ich habe in dem Andern, den ich liebe, mich selbst gefunden und bin bei ihm und in ihm, wie bei mir und in mir. Frei bin ich in der Erkenntniß, denn das erkannte Object ist mir nicht mehr ein Fremdes, ein Sprödes und Anderes, sondern ich habe es durchdrungen mit meinem Geiste und habe es als eine Bestimmung gesetzt von dem erkennenden Geiste. Also frei bin ich, wenn ich das Andere nicht mehr als ein Fremdes gegenüber habe, sondern wenn ich in ihm bei mir selbst bin. In diesem Sinne waren die Griechen frei, ja die Freiheit ist die Grundbestimmung ihres Wesens. Die Griechen waren frei in der Natur, denn sie ließen sie nicht, wie sie war, sie ließen sie nicht in ihrer starren Nothwendigkeit, sondern sie drückten ihr durchaus das Gepräge ihrer freien Individualität auf. Sie faßten die Natur durchaus als ein Menschliches. Alle Thätigkeiten und Wesenheiten der Natur wurden individualisirt und der Grieche fand sich frei und wohl in ihren Prozessen, da er ihnen allen den Stempel seiner Individualität aufgedrückt hatte. Der Grieche war aber noch auf eine höhere Weise frei in der Natur und frei von der Natur, als durch diese mythische Fassung derselben, weil er sie in ihren Grundpotenzen *erkannte*. Er schuf sich eine Metaphysik. Er erkannte zuerst den innern Ideeenzusammenhang, der den Thätigkeiten und Prozessen der Natur zu Grunde liegt und war auch in diesem Erkennen der Natur, inso-

fern ist der Erkenntniß das Fremdartige der Erscheinung aufgeho- ben wird, frei. Insofern aber die begreifende Wissenschaft, ob- schon eine Blüthe des griechischen Geistes der Freiheit überhaupt, nur ein Eigenthum besonders bevorzugter Geister war und erst in der letzten Periode des griechischen Lebens sich entwickelte, so gehe ich hier nicht weiter darauf ein. Dagegen ist als ein allgemeines und als das wesentlichste Erzeugniß der griechischen Freiheit die Kunst zu betrachten.

Sie hat das Ideal zu ihrem Gegenstand, ein Wirkliches, das so gestaltet ist, daß aus ihm die Idee hervorscheint, ein Sichtbares, in dem das unsichtbare Wesen der Schönheit geschaut wird, ein sinnliches Material, das eben so geformt ist, daß es als sinnliches Material verschwindet und in ihm nur Geist erblickt wird. Die Griechen sind ein ideales Volk. Alles Wirkliche schau- ten sie unter der Form des Idealen und alles Wirkliche gestalte- ten sie um in das Ideale und verarbeiteten das Ideale in die Wirklichkeit. Das griechische Leben ist der Prozeß, in welchem alles Natürliche und Wirkliche hinübergeführt wird zur freien Gei- stigkeit. Selbst der menschliche Körper wird nicht in seiner un- mittelbaren Natürlichkeit gelassen, sondern er wird gebildet zum realen Ausdruck der idealen Schönheit. Es war daher auch der Hauptgesichtspunkt der griechischen Erziehung, den Körper gewandt und schön zu machen. Gymnastik ist der Mittelpunkt der griechischen Erziehung, wie schon oben bemerkt ist. Eben so wurden bei den Griechen die natürlichen Aeußerungen der mensch- lichen Seele, die Leidenschaften, geregelt, zu Maß, Ordnung und Schönheit zurückgeführt.

Das Letzte also, wohin sich die idealisirende Kraft der Grie- chen drängte, das letzte Ziel, das die Idealisirung der Wirklich- keit erstrebte, war der Idealmensch selbst. Das höchste Erzeug- niß ihrer Kunst war der Idealmensch. Die Griechen stellten ihn dar, als den Gott Apollo, aber in der That ist es nichts, als das Ideal des Griechen selbst.

Das griechische Leben ist ein großartiger Befreiungsprozeß und das Ziel, die letzte Spitze in diesem Befreiungsproceß ist der

Idealmensch, der Kunstmensch. Der Grieche führt den ganzen Umkreis der Natur und der Wirklichkeit herauf zu der Idealität des Kunstmenschen.

Was bei dem Griechen der Idealmensch ist, das ist beim Römer der römische Bürger. Diese Freiheit der menschlichen Individualität wird in der römischen Welt als Römer gefaßt. Das Höchste, Würdigste, ja Heilige und Unverletzliche ist dem Römer dieses, daß er ein würdiges Glied ist des römischen Staats. Dieselbe Freiheit, die der Grieche in der theoretischen Sphäre als Kunstmensch erstrebt und wirklich darstellt, dieselbe Freiheit erstrebt und stellt dar der Römer als Bürger seines Staats, der ihm das Höchste war auf der Welt. Wie dem Griechen eine schöne Seele in einem schönen Körper das Höchste war, so galt dem Römer das Höchste, im Felde und auf dem Forum ein würdiger Repräsentant der hehren Roma zu seyn. Beide Völker, die Organe des Alterthums, hatten also den Endzweck, den Menschen über die Nothwendigkeit der Natur zu erheben, ihm alle Häßlichkeit und Untugend zu benehmen und ihn in eine Sphäre der Freiheit zu versetzen, in der er bei sich selbst ist und nicht mehr von einer ihm fremden Macht gedrückt wird. Aber bei beiden ist doch der Mensch als Mensch das Letzte. Der Grieche und der Römer sind frei in ihrer Welt, aber sie sind nicht frei von sich selbst. Im Alterthume gilt der Mensch, wenn auch auf alle Weise gebildet und idealisirt, positiv für sich etwas und hier ist die Schranke des Alterthums und sein unendlicher Abstand vom Christenthum. Im Christenthum wird selbst der Idealmensch ans Kreuz geschlagen. Im Christenthum gilt der Mensch in sich selbst nichts. Der Mensch ist in sich selbst etwas Negatives, damit Gott Alles in ihm sey. Im Christenthum hat der Mensch in sich selbst kein Ideal, das er zu erreichen strebte, sondern seine Aufgabe ist, sich selbst aufzuheben und ein flüssiges Moment in dem Leben des lebendigen Gottes selbst zu werden und ewig zu bleiben. Im Christenthum ist der Mensch in sich selbst mit allen sei-

nen Kräften, Anlagen, Idealen, Kenntnissen und Tugenden ein Nichts und darum etwas so unendlich Großes und etwas unendlich Größeres, als der griechische Idealmensch in aller seiner Schönheit und der Römer in aller seiner Thätigkeit und Tüchtigkeit.

Denn blos dadurch, daß der Mensch absolut in sich selbst negirt wird, daß er durch Gottes Geist und Gnade sich in sich selbst als ein Nichts erkennt und betrachtet, wird er etwas in Gott. Durch den Schmerz der Negativität, der die Buße ist und der keinem Christen erspart werden kann, wird der Mensch flüssig in sich und — widerstandlos gegen Gott, so daß Gottes Geist in ihm Kraft gewinnt und ihn gestalten kann nach dem Ebenbilde Gottes. Das Christenthum ist der Tod des Ichs und seiner Ansprüche und darum eben das Leben des absoluten Geistes in dem Menschen. Im Christenthume wird der Mensch aufs Tiefste erniedrigt und aufs Höchste erhoben. Im Christenthume gewinnt der Mensch erst ein wahrhaftes Bewußtseyn von Gott, weil Gott, der lebendige Gott in ihm vollkräftig und lebendig gegenwärtig ist, dadurch, daß der Mensch in sich selbst nichts ist und sich Gott hingibt.

Die Griechen und Römer wußten noch nichts Wahrhaftes von Gott, weil sie in der reinen Menschheit als solcher stehen bleiben, weil sie die Menschheit als solche in aller Idealität und Tugendhaftigkeit nicht als etwas Negatives wissen und sie konnten es auch nicht, weil derjenige noch nicht erschienen war, in dessen Tode die Menschheit erstarb und Gottes Leben in die Menschheit eingeführt wurde und von nun an allen ertheilt wird, die an die Erlösung der Menschheit in Jesu Christo glauben und in diesem Glauben den Prozeß des Todes und der Auferstehung, den Christus für alle Menschen durchmachte, an sich selbst durchmachen und so ihrem Herrn und Heiland wahrhafte Nachfolge leisten.

Des Christen Freiheit ist daher auch eine unendlich höhere Freiheit, als die der Griechen und Römer. Die antike Freiheit ist Freiheit, die noch nicht an der Schranke angekommen ist, die

christliche, die moderne Freiheit ist Freiheit, welche die Schranke überwunden hat. Diese Schranke ist das eigne Ich. Die Freiheit von sich selbst ist die unendliche Freiheit, das ist die Freiheit in Gott. Der Grieche ist frei in sich selbst, der Christ frei in Gott. In der griechischen Welt wird die Natur und die ganze objective Wirklichkeit gefaßt und gewußt als ein Moment der freien menschlichen Individualität, in dem Christenthum ist der Mensch in sich selbst gefaßt und gewußt als ein Moment des dreieinigen Gottes. In der antiken Welt ist die Natur und die objective Welt überhaupt gleichsam das Material eines Kunstwerks, von welchem die reine Menschheit in ihrer höchsten Idealität und Vollkommenheit die Idee ist, die das Material beherrscht und durchdringt, aber im Christenthum ist der menschliche Geist selbst, der in der antiken Welt das Innerlichste war, das Aeußerliche — das Material des Kunstwerks, von welchem die reine Gottheit die Idee ist, die die Menschheit durchdringt, belebt und von Stufe zu Stufe entwickelt.

Aber damit hängt nun ein für die Erziehung des gelehrten Standes wichtiger Umstand zusammen. Gerade weil der Stoff, in welchem sich die Idee der antiken Welt, die Idee der reinen idealen Menschheit, darstellt, ein äußerlicher ist, sey es der menschliche Leib oder ein natürlicher Stoff wie in der Statue oder die Geschäfte und Handlungen im Staatsleben, so gewinnt das Alterthum durch und durch einen gegenständlichen Character. Dagegen ist der Character des Christenthums, in welchem sich der endliche Geist, also ein Inneres, dem absoluten Geiste opfert, der Character der Innerlichkeit. Wenn man das ganze Leben der antiken Welt und ihre Erzeugnisse mit dem Leben der modernen Welt und ihren Erzeugnissen vergleicht, so verhalten sie sich durchweg wie Gegenständlichkeit und Innerlichkeit, wie Objectivität und Subjectivität. Diese gegenständliche Weise der Alten in ihren Werken ist etwas gar zu Auffallendes und von Kennern des Alterthums oft besprochen und als ein die antike Welt besonders Characterisirendes hervorgehoben worden. Mystik, Sentimentalität und dergleichen ist den Alten durch und durch fremd.

Erst späterhin, wo das Alterthum seinem Untergange entgegenreift, findet sich theilweise in den Werken der Alten eine Art von Wehmuth, die schon einen modernen Anklang hat und auf das Christenthum hindeutet. Dieses gilt namentlich von Tacitus. Sonst aber ist Alles, was sie sagen und thun, rein plastisch und gegenständlich. Da ist doch auch nichts Inneres, kein Gefühl, kein Gedanke, der nicht äußerlich dargestellt wäre. Es liegt Alles offen zu Tage, es bleibt kein dunkler Rest, wie bei den Neuern, es wird Alles offen dargelegt und dargestellt. Es ist Alles durchsichtig und auskrystallisirt und anschaulich.

Plastik ist die Hauptkunst des Alterthums und plastisch sind alle ihre Werke und darum so verständlich und klar, so offen und anschaulich darlegend, was sie wollen.

Aber hier sind wir an dem Punkte angekommen, von wo aus das Studium der antiken Welt als ein nothwendiges Glied des wissenschaftlichen Schulunterrichts erscheint.

Der Zweck der Gymnasien ist Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes. Die Wissenschaft hat es mit Erkenntniß der objectiven Welt zu thun. In der Erkenntniß wird das Objective gefaßt als Gedanke. Die objective Welt wird in der Erkenntniß zu einer subjectiven Gedankenwelt umgewandelt. Die Natur und ihr Leben, der menschliche Geist, seine Geschichte und Werke, ja Gott selbst und seine Wahrheit und Liebe werden in der Erkenntniß als ein ideelles Moment des erkennenden Geistes gesetzt. Die objective, reale Welt wird in der Erkenntniß idealisirt. Aber die ganze Aufgabe der antiken Welt, namentlich der Griechen, geht auf die Idealisirung des Wirklichen. Die Resultate dieses idealisirenden Bestrebens sind in ihren herrlichen Werken niedergelegt, namentlich in ihren Dichtern. Die Wissenschaft und auch Kunst der christlichen Welt ist unendlich tiefer und unendlicher, als die der antiken Welt, aber darum auch dem Anfänger im Erkennen, und als solcher muß der Gymnasiast betrachtet werden, unverständlicher. Die klare Gegenständlichkeit, in welcher die Ideen der Alten in Kunst und Wissenschaft niedergelegt sind, ist es ge-

rade, die ihre Werke zum Eintritt in die Wissenschaft so unendlich wichtig und unentbehrlich macht.

Wie der Gymnasiast die Kategorieen nicht unmittelbar fassen und verstehen kann und sie eben darum an dem mehr in die Sinne fallenden und ihm wohlbekannten Materiale der Sprache in der Grammatik studiren muß, so muß er die Idee der Wahrheit an ihren gegenständlichen gleichsam mehr in die Anschauung und in die Sinne fallenden Gestaltungen, die sie sich in den Werken der Alten gegeben hat, studiren. Aller Unterricht geht vom Aeußern zum Innern, von dem Wirklichen zum Idealen, von dem Objectiven zum Subjectiven. So muß auch der wissenschaftliche Unterricht, insofern er auch die Gestaltungen der Idee dem jugendlichen Geiste als Beispiele und als Nahrung vorzuführen hat, von den plastischen und gegenständlichen Werken der Alten beginnen, wenn er wahrhaft lebendig und methodisch seyn soll. In den gegenständlichen Ideeen der Alten bekömmt der Schüler seine erste wissenschaftliche Weihe. Er kann sie nirgends anders bekommen. Diese Weise der Kunst und Wissenschaft ist nur einmal in der Weltgeschichte da gewesen. Die neuere Wissenschaft ist unendlich tiefer und wahrer, als die der Alten, und der Gymnasiast soll nicht im Alterthume etwa festgehalten werden, sondern er soll durchdringen zur christlichen Erkenntniß. Er soll zu christlicher Erkenntniß und Wissenschaft erzogen werden, zu dieser rein innerlichen, in reinem Geiste und durch den Geist sich bewegenden Wissenschaft, aber zunächst ist diese ihm unfaßbar, wie die reinen Kategorieen ihm zunächst unfaßbar sind. Der Schüler muß, um in die Innerlichkeit der christlichen Wissenschaft einzudringen, die Gegenständlichkeit des antiken Lebens durchmachen. Nur indem er die Wahrheit des antiken Princips und seine Gestaltungen in sich aufnimmt und verarbeitet gelangt er zur Innerlichkeit und Tiefe der christlichen Wissenschaft.

Und in dieser Beziehung ist das Studium der griechischen Classiker für die Gymnasien eben so nothwendig, wie das der römischen. Allerdings beziehen sich die Schöpfungen des griechischen Geistes auf Kunst und Wissenschaft im eigenen Sinne mehr

liegen also insofern der Idee des Gymnasiums, das eine Pflanzstätte wissenschaftlicher Erkenntniß seyn soll, am nächsten. Der wissenschaftliche Sinn, eben so der Sinn für Schönheit und Geschmack wird allerdings vorzugsweise an den Meisterwerken der griechischen Literatur entzündet und entwickelt, namentlich und vorzüglich an Homer und den Tragikern, Plato und Herodot. Aber in dem Gelehrten soll sich nicht blos ein Sinn für Wissenschaft und Kunst und die Form der wissenschaftlichen Erkenntniß erzeugen, sondern er soll auch die Kunst lernen, seine Gedanken zweckmäßig auszusprechen und seine innerlichen Productionen in das Leben überzusetzen. Und dieses zweckmäßige Reden und Handeln lernt sich an den Römern. In dem römischen Leben tritt die Rede und die That eben so rein und gegenständlich hervor, wie bei dem Griechen die Kunst und Wissenschaft. An den römischen Schriftwerken soll daher der Schüler besonders die Kraft der Rede und der That sehen und sich aneignen.

Das zweckmäßige Reden erlernt man blos an den römischen Schriftwerken. Die Kunst, Sätze zu bauen, Perioden zu bauen, ganze Reden zu verfertigen, die Kunst, kräftig, eindringlich, beweglich zu reden, lernt man aus den römischen Classikern, weil die Römer diese Kunst ihrer aufs Practische gerichteten Tendenz wegen am besten verstanden und geübt haben. Es ist daher nicht blos nothwendig, daß die römischen Schriftsteller zu diesem Zwecke studirt werden, sondern der Schüler muß selbst in dieser Sprache reden und schreiben.

Niemand lernt die Kunst der Rede, die die römische Sprache auszeichnet, wer die Sprache nicht selbst spricht und schreibt. Erst wer sie an der Hand eines Kundigen spricht und schreibt, lernt die rhetorischen Feinheiten dieser Sprache. Die Kunst zu reden und zu schreiben, die Gewandtheit im Reden und einen bestimmten Styl im Schreiben lernt man nur in dieser Sprache auf die angemessenste und leichteste Weise. Wer sich einen lateinischen Styl angewöhnt hat, oder wer sich nur lange Zeit bemüht hat, einen solchen sich anzugewöhnen, der hat sich einen Styl überhaupt angewöhnt. Das Schreiben und Sprechen der lateini-

schen Sprache und das Studium der lateinischen Werke in rhetorischer Hinsicht ist daher ein vortreffliches und das zweckmäßigste Mittel, deutsch reden und schreiben zu lernen. Deutsche Aufsätze können darum nicht entbehrt werden, wie zu seiner Zeit dargestellt werden soll, sie bilden ein großes Moment in dem Gymnasialunterricht, aber deutsch sprechen und deutsch schreiben, geläufig und zweckmäßig sprechen und schreiben lernt der Gymnasiast mehr aus dem Lateinischen als an den deutschen Aufsätzen selbst. Er lernt es am Uebersetzen der lateinischen Schriftsteller ins Deutsche, an dem Uebersetzen deutscher Aufgaben ins Lateinische und besonders an freien lateinischen Arbeiten und an mündlichem freien Sprechen. Es würde daher einen Verfall der Gymnasien verrathen, wenn die Uebung und Fertigkeit in Lateinisch-Sprechen und Lateinisch-Schreiben nachließe. Jedes Gymnasium müßte es als ein Hauptziel seiner Wirksamkeit betrachten, daß jeder seiner Zöglinge nicht blos correct die lateinische Sprache reden und schreiben, sondern auch nach ächt römischer Weise reden und schreiben lernte.

Es ist daher in aller Weise begründet, daß der wissenschaftliche Geist und die wissenschaftliche Form der Darstellung nur durch das Studium der Alten auf die rechte und vollkommene Weise entwickelt werden kann. Und da die Gymnasien die Aufgabe haben, den wissenschaftlichen Geist zu erzeugen, so können sie des Studiums der Griechen und Römer nicht entbehren. Die Werke der Alten bilden wie ihre Sprache das Hauptunterrichtsmittel der Gymnasien. Nur über Griechenland und Rom gelangt man in das Reich christlicher Erkenntniß und christlicher Wissenschaft. Es ist zwar keine Frage, daß die christliche Kunst und die christliche Wissenschaft auf einer unendlich höheren Stufe stehen, als die antike Kunst und Wissenschaft, weil das Princip des Christenthums, aus welchem auch Kunst und Wissenschaft fließen, unendlich höher ist, als das Princip der Alten. Im Christenthum wird Gott selbst in seiner Wahrheit erkannt. Das Leben der Alten ist zwar ein Ringen von der Wirklichkeit nach der Wahrheit hin, aber Gott selbst erkennen sie nicht. Die Er-

kenntniß Gottes in seiner Wahrheit und Liebe ist erst durch die Erscheinung des Sohnes Gottes in der Weltgeschichte möglich gemacht worden. Gott mußte sich erst der Menschheit vollkommen offenbaren, um von den Menschen in seiner Vollkommenheit und Wahrheit erkannt zu werden. Die Alten erkannten Gott nur in seinen Werken, der Christ erkennt Gott in sich selbst und daß mit dieser Erkenntniß Gottes in sich selbst in seiner Wahrheit auch die Erkenntniß aller Dinge, alle Wissenschaft einen unendlichen Umschwung erhalten muß, ist an sich klar und bestätigt sich in der Geschichte. Wie alle Dinge des Himmels und der Erde von dem dreieinigen Gotte kommen und zu ihm zurückkehren, so ist auch Gottes Wesen allen Dingen als ein Siegel aufgedrückt. Alle Dinge zeugen in ihrer Weise von Gott. Alle Dinge sind, wenn auch noch so endlich und vergänglich, Analogieen von Gottes Wesen. Und keine Wissenschaft, auf welches Gebiet der objectiven Welt sie sich erstrecken mag, hat eine andre Aufgabe, als dieses ewige Wesen der Dinge, in welchem sie von Gott zeugen, zu fassen. Dieses ewige Leben Gottes, nach dem er sich von Ewigkeit in seinem Sohne offenbart und liebt, nach dem er von Ewigkeit von dem Sohne erkannt und geliebt wird und nach welchem beide Eins sind im Geiste der Liebe und der Wahrheit, dieses ewige Leben Gottes, welches die christliche Religion in der Idee der Dreieinigkeit ausspricht, spiegelt sich ab in allen Dingen in irgend einer Weise und auf irgend einer Stufe.

Die Dinge Himmels und der Erden erkennen — und diese Aufgabe hat die Wissenschaft — heißt nichts Anderes, als das Siegel, das Gott ihnen bei der Schöpfung aufgeprägt hat, deuten und in Worte fassen. Die Erkenntniß der Dinge ist die Erinnerung an ihren göttlichen Ursprung. Sie kommen von Gott, sie bewegen sich nach Gott hin, sie endigen in Gott und diesen ihren Ursprung, ihren Prozeß und ihr Ziel zu begreifen, ist Sache der Wissenschaft. Da nun das Christenthum die Erkenntniß Gottes selbst in seiner Wahrheit enthält, die Erkenntniß der Wahrheit von aller Wahrheit und in aller Wahrheit, so ist mit dem Christenthum erst die Möglichkeit einer wahrhaftigen, durch-

dringenden, sich wirklich vollendenden Wissenschaft gegeben. In der Erkenntniß Gottes findet sich der rechte und einzige Maßstab von der Erkenntniß aller Dinge. Wie die Erkenntniß aller Dinge zur Erkenntniß Gottes hintreibt und in diesem Sinne auch die Alten auf dem Wege zu der Erkenntniß Gottes gewesen sind, so ist noch vielmehr in der Erkenntniß Gottes die Erkenntniß aller Dinge enthalten. Schon hieraus ersieht man, daß zur Erkenntniß der Dinge, zu aller Wissenschaft doch zuletzt nichts nothwendiger ist, als die christliche Religion, in der sich Gottes Wesen in seiner Wahrheit den Menschen offenbaret hat.

Obgleich aber die christliche Wissenschaft eine unendlich vollkommnere Wissenschaft ist der Sache und Wahrheit nach als die Wissenschaft der Griechen und Römer, so ist's dessenungeachtet nicht minder wahr, daß der Weg zu ächter christlicher Wissenschaft nur von den Griechen und Römern aus möglich ist. Die Wissenschaft kann sich in dem einzelnen Menschen nicht anders entwickeln, als sie sich in der Menschheit entwickelt hat. Alle Stufen, die die Menschheit im Großen durchlaufen hat, muß der einzelne Mensch als einzelne Momente durchlaufen. Der einzelne Mensch ist nichts Anderes, als die individualisirte Menschheit. Die Wissenschaft hat sich von der Aeußerlichkeit und Gegenständlichkeit des Alterthums zur Innerlichkeit und Geistigkeit des Christenthums fortbewegt, sie kann sich in dem einzelnen Menschen, der den wissenschaftlichen Beruf hat, nicht anders entwickeln. Durch die Ueberwindung der Gegenständlichkeit erhält die Innerlichkeit erst Kraft und Leben.

Es ist nicht möglich, daß einer die in der innersten Tiefe des Geistes sich bewegende Erkenntniß und Wissenschaft des Christenthums faßt und begreift, der nicht erst die Wissenschaft der Alten, die so rein und klar, so gegenständlich und faßlich gestaltet hervortritt, durchlaufen und sich angeeignet hat. Die Wissenschaft der Alten, ihre ganze Weise, die Wirklichkeit zu fassen, zu idealisiren, zu begreifen, ist mehr Kunst als Wissenschaft, und eben darum ist sie so klar und gegenständlich. Es gibt für den Menschen keinen andren Weg ins innere Heiligthum der Wahr-

heit als von Außen aus und so kann der Jünger der Wissenschaft nicht anders zur innerlichen, wahrhaften, durch und durch begeisterten christlichen Wissenschaft sich entwickeln, als von dem objectiven, so klar und schön gestalteten, das Innerliche als ein Aeußerliches zeigenden Alterthum aus. Entweder muß man alle methodische Erkenntniß und Wissenschaft aufgeben oder man muß den Gymnasien das Studium der Alten lassen. So lange wissenschaftliche Erkenntniß noch etwas gilt, so lange wird und muß das Studium der Alten auf Gymnasien etwas gelten.

Aber nicht blos eine Stufe auf dem Wege zur christlichen Wissenschaft, zu der der studirende Jüngling erzogen werden muß, bilden die Alten, nicht blos ein Erziehungsmittel zur Wissenschaft, sondern die Weise der classischen Welt bildet in der christlichen Wissenschaft selbst ein nothwendiges Moment. Weil das Alterthum durchlaufen werden muß, um der christlichen Wissenschaft theilhaftig zu werden, so ist auch das Alterthum ein nothwendiges Moment der christlichen Wissenschaft. Weil der Geist der christlichen Wissenschaft nicht erlangt werden kann, ohne den Geist der antiken Welt, so ist der letztere ein nothwendiges Moment im Leben des ersteren. Die antike Welt und ihr ewig unentbehrliches Studium gibt der christlichen Wissenschaft und ihrem Studium das Moment der Gegenständlichkeit. Da das Christenthum den menschlichen Geist selbst als ein flüssiges Moment des göttlichen Geistes faßt, so bewegt es sich rein in der Tiefe des Geistes. Innerlichkeit ist sein Character. Aber in dieser Innerlichkeit kann es auf Abwege gerathen, wenn es nicht fortwährend genöthigt wird zur objectiven Darstellung, zur Gegenständlichkeit. Die Innerlichkeit als solche, die sich nicht in aller Reinheit, Klarheit und Verständlichkeit gegenständlich macht, ist schon ein Abweg. Die anderen christlichen Stände sind nun diesem Abwege der christlichen Weise weniger ausgesetzt, weil sie durch ihre äußerliche auf die Natur gerichtete und mit andern Menschen in fortwährender Verbindung stehende Berufsthätigkeit davor mehr, als gesichert sind. Ich sage: mehr, als gesichert, weil die Erfahrung leider! gar zu oft lehrt, wie leicht die Menschen in ihrem

äußern Beruf verknöchern, den Geist und die Liebe Christi vergessen und mitten im Christenthume als Heiden leben und dem Bauche, dem Mammon und der Eitelkeit dienen, statt dem lebendigen Gotte zu dienen. Aber der ideelle Stand hat das Innere der Dinge selbst zur Aufgabe seiner Berufsthätigkeit, und wenn nun ein Mann, der den wissenschaftlichen Beruf hat, wirklich und von Herzen ein Christ ist und nichts Höheres und Herrlicheres kennt und will, als sich seinem Gotte hinzugeben und in seiner lebendigen Gemeinschaft ewigen Frieden und himmlische Liebe zu empfinden und sich im Morgenrothe der göttlichen Wahrheit zu baden; dann thut es ihm noth, das Moment der Gegenständlichkeit nicht zu verlieren. Es reicht nicht zu und führt zu Einseitigkeit und zu subjectiver Beschränkung, der Fülle der christlichen Idee sich blos hinzugeben und sich nicht zu gewöhnen, die Tiefe des geistigen Inhalts, der in der Hingebung an Gott in Jesu Christo erzeugt und empfunden wird, aus dem Schachte des Geistes zu Tage zu fördern. Dem unendlichen Inhalte muß auch eine bestimmte Form gegeben werden. Das göttlich Gezeugte muß auch menschlich geboren werden. Es muß zu der Innigkeit des Liebesseufzers — um mit Freund Claudius zu reden — auch die Klarheit des Thautropfens kommen. Der unendliche Inhalt muß ins Endliche treten und ohne seiner Unendlichkeit entfremdet zu werden, Form, Maß, Begrenzung und Bestimmtheit bekommen. Mit einem Worte, die göttliche Innerlichkeit der christlichen Wahrheit muß menschliche Gegenständlichkeit bekommen. Der religiöse Geist muß wissenschaftlich geformt werden. Und dieses Moment der Form, der Gegenständlichkeit, des Maßes, der Klarheit in der christlichen Erkenntniß ist das antike Moment der christlichen Wissenschaft. Es hat sich im Alterthume abgesondert von dem Christenthume in seiner Einseitigkeit ausgebildet. Das Alterthum mußte untergehen, weil es die ewige Wahrheit in dem Bewußtseyn des dreieinigen Gottes noch nicht in sich hatte, aber seine Gegenständlichkeit muß im Christenthum ein lebendiges Moment bleiben und durch das Studium der Alten vorzugsweise auf Gymnasien, aber auch

sonst, immer wieder zu einem lebendigen Momente des Christenthums gemacht werden.

Die Form des Alterthums, die Form der Schönheit und Zweckmäßigkeit, der vollendeten Gestaltung eines Inhalts muß der christlichen Wissenschaft durch die Gymnasien immerfort zugeführt werden, wenn diese christliche Wissenschaft nicht in einseitige Innerlichkeit, in Mystizismus verfallen soll. Schon die schwächliche Meinung mancher christlichen Theologen und Gelehrten, daß sich die Wahrheit nicht erkennen lasse, wird durch das Studium der Alten abgehalten. Wer da sagt, daß das Christenthum blos ein Gefühltes, blos ein Innerliches ist und sich nicht gestalten läßt und namentlich nicht die vollendetste aller Gestaltungen eines geistigen Inhalts, die Gestaltung der Wissenschaft annehmen könne, wer dieses sagt, daß die ewige Wahrheit nicht erkannt werden könne, der steht in dieser Einseitigkeit des Christenthums, er macht das Christenthum zu etwas abstract Innerlichem, der Trieb der Alten nach Gegenständlichkeit fehlt ihm und er könnte ihn am besten durch das Studium der Alten erlangen. Denn daß diese Lichtscheu, diese schwächliche Scheu vor Erkenntniß der Wahrheit Unwahrheit ist und dem Christenthum selbst entgegengesetzt, ja eine Schmach des Christenthums ist, das ist doch wohl keine Frage für solche, die Christum recht kennen. Nichts in der Welt wird erkannt als die Wahrheit und was nicht erkannt werden kann, das ist das Unwahre. Ich kann die Wahrheit auch haben in der Liebe und die Liebe zur Wahrheit, die Liebe zu Jesu Christo, in der sich die ewige Wahrheit mir offenbart, ist das Erste und Letzte in dem Prozesse des christlichen Lebens. Aber Liebe ohne Erkenntniß ist nichts, ein Schaum, ein Eingebildetes, wie die Erkenntniß ohne Liebe nichts ist, ein Abstractum, ein Gemeintes. Was ich liebe, das muß ich erkennen. Der lebendigste Trieb zur Erkenntniß ist die lebendige Liebe zu Gott.

Gegen diese Lichtscheuen, die immer gegen die Erkenntniß und Wissenschaft schreien und daher auch die Wahrheit nicht erkennen, geht das Studium der antiken Welt allerdings direct los. Gegen sie bildet das Studium der Classiker einen Damm und

wir wollen ihn festhalten und immer stärker und fester bauen, damit ihn keine Macht umwerfen kann. Denn der Geist des Christenthums ist ein Geist der Erkenntniß der Wahrheit. Und das ist das ewige Leben, daß wir den einen wahrhaftigen Gott erkennen und Jesum Christum, den er gesandt hat.

In den rechten Christen ist daher auch ein unendliches Streben nach Erkenntniß dessen, den ihr Herz lieb hat. Aber eben damit diese Erkenntniß des Ewigen, zu der das Christenthum führt, die rechte Form habe, recht nackt, rein und klar, mit einem Worte gegenständlich hervortrete und so verständliches Gemeingut aller Menschen werden könne, dazu dient die classische Bildung. Wer die classische Bildung nicht erhalten hat, der besitzt auch nicht die Fähigkeit, der erkannten Wahrheit Gottes die rechte klare Gestalt zu geben.

Ein höchst merkwürdiges nicht genug zu beachtendes Beispiel, wohin es ein tief christlicher Geist voller Glauben und Liebe und mit einem mächtigen Trieb nach Erkenntniß des Geglaubten und des Geliebten bringt, wenn er nicht die classische Bildung in sich aufgenommen hat, gibt der philosophus teutonicus, der Theosoph Jacob Böhme. Dieser Mann war vom Geiste Gottes und Jesu Christi tief ergriffen. Die Ströme der ewigen Wahrheit flossen ihm aus der Urquelle der Wahrheit voll und lebendig zu. Von ihm heißt es wahrhaft: *Wer an mich glaubt, von deß Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen.* Seine Schriften sind eine unerschöpfliche Fundgrube von Ideeen der Wahrheit. Was man von ihnen versteht gibt einem eine Ahnung von dem reichen Inhalte dessen, was man nicht versteht. In den Schriften dieses einen Mannes ist gewiß eine größere Fülle lebendiger und wahrheitskräftiger Ideeen enthalten, als in allen Schriften der antiken Welt zusammengenommen und dennoch ist die Form, in der sich in diesem gewaltigen Geiste die christliche Wahrheit offenbart hat, nicht die rechte Form. Seine wissenschaftliche Form ist eine aus seiner Individualität herausgeborne Form. Der Geist der Erkenntniß war in ihm so gewaltig, daß er sich Luft machen und wissenschaftlich darstellen mußte. Aber die durch die Entwicklung der Weltgeschichte selbst geschaf-

fene und dargebotene wissenschaftliche Form der antiken Welt fehlte ihm, er hatte keine antike Bildung erhalten und daher mußte er diesen Mangel aus sich selbst ersetzen, er mußte die weltgeschichtliche Entwicklung der Wissenschaft, so weit es anging, durch sich selbst ersetzen. Daher ist seine Terminologie oft so barok, so unverständlich, so individuell und darum seine ganze Erscheinung so mystisch, so geheimnißvoll und im Ganzen so unfruchtbar. Vielleicht hat Gott gerade an diesem Manne offenbaren wollen, daß das Christenthum in aller seiner Fülle und Wahrheit doch seiner Vorstufe, der antiken Welt, nicht entbehren kann. Und dennoch stand selbst Jacob Böhme, obgleich wissenschaftlich völlig ungebildet, durch seinen Umgang mit Gelehrten mit der eigentlichen wahren wissenschaftlichen Form noch in vieler Verbindung. Ja Jacob Böhme selbst hatte das innerste Bedürfniß nach der wahren — der Wahrheit des christlichen Inhalts entsprechenden — Form in sich. Als ihm einst ein gelehrter Freund das Wort „Idee" nannte und erklärte, da fuhr es ihm wie ein Blitz in die Seele, er freute sich tief des Fundes, denn er hatte das Wort gefunden für ein geistiges Wesen, das er in sich hatte und auf mancherlei mehr oder weniger angemessene Weise ausgesprochen hatte. Aber im Ganzen blieb es bei dieser unwissenschaftlichen Terminologie und Methode, die das Studium seiner Schriften so beschwerlich, ja für einen, der nicht schon in die Tiefe der christlichen Idee eingeweiht ist, selbst gefährlich macht.

Da Beispiele erst lebendiger belehren, als viele Worte, so möge es vergeben werden, daß in einer von Pädagogik handelnden Schrift so viel von Jacob Böhme gesagt wird. Es geht aber daraus hervor, was für ein nothwendiges Moment die antike Wissenschaft und Kunst in der christlichen Wissenschaft ist und immerdar bleiben muß und wie daher das Studium der Classiker auf Gymnasien zur Verwirklichung und Entwicklung der christlichen Wissenschaft ein unentbehrliches Hilfsmittel bleibt.

Aber doch nur Hilfsmittel nicht Endzweck, nur Moment nicht Totalität. Die Gymnasiasten sollen nicht Griechen und Römer werden, indem sie diese studiren, sondern sie sollen wissenschaftlich gebildete Christen werden. Und damit sie das werden,

damit sie in diesem Studium der Griechen und Römer nicht erstarren, und nicht dasjenige für die Hauptsache halten, was doch nur Uebergangspunkt und Moment ist, dafür gibt es allerdings kein sichereres Mittel, als daß der ganze Geist des Gymnasiums d. h. vor allen Dingen der Geist des Lehrercollegiums ein christlicher Geist sey. Gilt das nicht als das Letzte und Höchste, Gott sich zu opfern und Gott in Allem zu dienen und als das Höchste Moment der Wissenschaft, den dreieinigen Gott zu erkennen, und als das herrlichste Object der Liebe, Gott, der sich in Christo offenbaret hat, so versinkt ein Gymnasium und wenn es auch noch so große Gelehrsamkeit in sich hätte und wenn auch noch so viele Kräfte die Geister der Schüler bearbeiteten. Ja ohne diesen Geist des Christenthums wird selbst von der antiken Welt nichts Lebendiges begriffen. Wird die alte Welt nicht als Moment des Christenthums gefaßt, so bleibt sie todt. Sie selbst ist untergegangen im Christenthume, sie hat sich aufgehoben im Christenthum, wer ihren Geist und ihr Leben erkennen will, muß sie auch aufheben im Christenthum, muß sie erkennen als ein lebendiges Moment des Christenthums. Nach dem Christenthum hin drängt sich die ganze Weltgeschichte vor der Erscheinung Christi. Alle Völker, die ein eigenthümliches Leben in sich gehabt haben, sind Punkte auf dem Wege des Menschengeschlechts nach dem Christenthume hin. Und diejenigen, die in ihrem eifrigen Bemühen um das Alterthum sich gegen das Christenthum sträuben und es nicht als den Gipfel aller Wahrheit und als den vollkommnen Maßstab aller Wahrheit anerkennen wollen, die begreifen auch in der That nichts Rechtes von der antiken Welt und ihrer Herrlichkeit, sondern machen sie mehr oder weniger zu einer äußerlichen Gelehrsamkeit, der das innerliche belebende Princip abgeht. Soll also das Studium der Classiker wirklich fruchtbringend seyn und wirklich seinen Zweck erreichen, so muß es in lebendiger Gemeinschaft mit dem Christenthume erhalten werden.

Daher muß endlich außer Mathematik, Grammatik und alter Literatur das Christenthum selbst als Unterrichtsmittel des Gymnasiums auftreten.

5.

Ueber die Religion auf Gymnasien.

Man hat bei der christlichen Religion nicht nach einem Zwecke zu fragen, um dessen willen sie auf Schulen und sonst zu befördern und zu üben sey. Sie ist absoluter Endzweck in sich selbst und alle andern menschlichen Zwecke und Bestrebungen laufen in der Religion als in ihrer höchsten Spitze zusammen. Alles, was sonst noch für den Menschen Werth hat in Wissenschaft und im Leben, entspringt aus der Quelle der Religion und mündet in diesem heiligen Meere. Nichts ist wahr, nichts ist schön und nichts ist gut, was nicht aus der Religion seinen Ursprung ableitet und nicht im Geiste der Religion seine Kraft und seine Weihe empfängt. Die Religion ist die Gemeinschaft des Menschen mit Gott und in dieser Gemeinschaft liegt die Freiheit von allen endlichen Interessen und sündigen Bestrebungen. In der Religion weiß sich der endliche Mensch aufgenommen in das unendliche Leben der Gottheit und nun ist er absolut frei, er hat Frieden, Vertrauen und Seligkeit. Und ob ihn auch noch Vieles drückte von außen, ob er sich selbst oft noch der größte Druck sey, tritt er in die Gemeinschaft mit Gott ein, richtet er seinen Sinn auf diese Gemeinschaft, so fliehen die endlichen Sorgen und Schmerzen wie die Morgennebel vor der Kraft des Sonnenlichts, er hat Gott und was sollte ihm nun noch fehlen? Er hat ein Gut, welches überschwänglich herrlicher ist, als alle Güter, die ihm sonst noch fehlen, und wäre es auch seine eigne Güte und

Heiligkeit, über deren Mängel er so oft sich zu beklagen hat. In
dieser Gemeinschaft verstummen alle Schmerzen und Sorgen,
da ist nichts als eitel Freude, Freiheit, Liebe und Seligkeit. In
dieser Gemeinschaft hat der Mensch den vollen Genuß der Wahr-
heit, denn Gott allein ist die volle und ungetrübte Wahrheit und
was sonst noch Wahrheit heißt, ist entweder keine Wahrheit oder
es bekömmt den Character der Wahrheit nur dadurch, daß sich
Gottes ewiges Wesen auf eine eigenthümliche Weise in ihm ab-
spiegelt. In dieser Gemeinschaft allein hat der Mensch ewige
Hoffnung und die untrügliche Anwartschaft auf Unsterblichkeit.
Denn die Unverwüstlichkeit des menschlichen Wesens liegt allein
in der Einheit mit Gott, der allein Unsterblichkeit in sich hat und
sie durch sein Schöpferwort der Creatur ertheilt, welcher er will.
Die Festigkeit und Gewißheit des Glaubens an die Unsterblich-
keit der menschlichen Seele wächst in demselben Maße, in wel-
chem der Glaube an die Persönlichkeit Gottes und die Innigkeit
der Gemeinschaft mit ihm steigt.

Und wenn denn nun in der christlichen Religion alle diese
herrlichen Güter liegen, Freiheit und Wahrheit, Friede und Freu-
de, Hoffnung und Vertrauen, Unsterblichkeit und ewiges Leben,
da Gott selbst darin gefunden wird, der Ursprung und unversieg-
bare Quell aller dieser Güter, wer könnte noch zweifeln, daß
die Religion um ihrer selbst willen ist und um nichts Andern wil-
len, daß sie absoluter Endzweck der Menschheit ist und daß alle
andern Zwecke des Menschen in diesen einen zusammenlaufen und
in Verhältniß zu ihm nur Mittel sind zum Zweck, ja erst da-
durch Zweck in sich selbst werden, wenn sie sich zu Mitteln dieses
einen, ewigen, absoluten Endzwecks, der in der Religion liegt,
herabsetzen? Die christliche Religion muß also auch auf Gymna-
sien, wie überall, um ihrer selbst willen, um ihres absoluten
Werths willen, eine Stelle finden, ja sie muß der Mittelpunkt
des ganzen Organismus seyn und muß den Organismus bis in
seine letzten Spitzen und feinsten Fasern durchdringen und erre-
gen. Aber eben weil die christliche Religion diesen absoluten
Zweck und unendlichen Werth in sich selbst hat, so trägt sie leben-

dige Früchte allenthalben, wo sie eingelassen wird. Und auf Gymnasien insbesondere ist das sittliche und wissenschaftliche Leben der Schüler von der Achtung abhängig, in welcher bei ihnen die christliche Religion steht. Sobald der Geist des Christenthums nicht mit Entschiedenheit und Aufrichtigkeit als die Seele des ganzen Gymnasialorganismus betrachtet und mit herzlichem Ernst als solche kräftig erhalten wird, so versinkt die Sittlichkeit der Schüler. Wo der Geist der Wahrheit nicht ist, da ist der Geist der Lüge, wo der Geist der christlichen Religion nicht herrscht, da herrscht Lüge, Selbstsucht, Widerspänstigkeit, Verschlossenheit, Gewissenlosigkeit und allerhand unreine Laster. Durch das äußere Gesetz und Strenge kann man etwa die rohen Ausbrüche der Unsittlichkeit verhüten oder in das Dunkel der Nacht und des Herzens zurückscheuchen und durch Anspornung des Ehrgeizes, durch Examina und dergleichen den Fleiß erzwingen, aber eine recht aus der innersten Ueberzeugung fließende Kraft der Sittlichkeit, Liebe zu Gott und zu den Menschen, Liebe zum Berufe und treue Gewissenhaftigkeit in demselben, alles dieses geht da, wo der Geist des Christenthums nicht als das edelste Kleinod des Lebens gepflegt wird, unabwendbar verloren.

Aber auch die wissenschaftlichen Fortschritte der Schüler und der wissenschaftliche Geist der Schule überhaupt sind von dem religiösen Glauben und der religiösen Erkenntniß abhängig. Schon die Gewissenhaftigkeit und Treue im Arbeiten, die durch die Religion erzeugt wird, ist der mächtigste Vorschub für die Wissenschaft. Derjenige Schüler, der aus Gewissenhaftigkeit und aus Gehorsam gegen das Gebot des Lehrers treulich seine Arbeiten verrichtet, lernt gewiß etwas Tüchtiges und Ausgezeichnetes. Aber die Religion ist, wie schon bei der Betrachtung des Zwecks der Gymnasien erwähnt ist, in einer viel tieferen Weise das mächtigste Förderungsmittel der Wissenschaft. Der Zweck der Gymnasien ist Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes, des Geistes der Erkenntniß und der Wahrheit. Die theoretischen Stände, denen das Gymnasium ihre Glieder zuführt, sind berufen, alle Dinge in ihrer Wahrheit zu erkennen, da die Erkenntniß der Dinge al-

ler ideellen Berufsthätigkeit zu Grunde liegt. Aber zur Erkenntniß der Dinge in ihrer Wahrheit ist nichts nothwendiger und förderlicher, als die Erkenntniß der ewigen Wahrheit selbst, die sich in der Wahrheit aller Dinge wiederfindet und abspiegelt. „Allen Dingen ist das Bild der Wahrheit eingeprägt und nur derjenige erkennt es am deutlichsten, dem die deutlichste Erkenntniß von dem Urbilde der Wahrheit, von der Idee des dreieinigen Gottes, aufgegangen ist.

Diese ewige, reine, absolute Wahrheit, die Gott selbst ist, enthält aber das Christenthum. Das Christenthum lehrt, was Gott in sich selbst ist und was er in Bezug auf die Welt ist. In seiner Geschichte, in der Geschichte Jesu Christi und in seinen sinnvollen Aussprüchen, die die Bibel enthält, ist die absolute Wahrheit vorgestellt, also der innerste Kern aller Wahrheit und Erkenntniß und es gilt, daß sie der Mensch sich aneigne, sie gleichsam in Fleisch und Blut verwandele und zu einem Momente seines eignen Wesens mache.

Wem das gelingt, und es muß ja wohl jedem gelingen, der hat damit den absoluten Maßstab aller Wahrheit und somit das mächtigste Förderungsmittel aller Erkenntniß, auf welches Gebiet der objectiven Welt er sie auch richten möge, gewonnen. Alle Dinge gehen von Gott aus, somit findet sich auch Gott in allen Dingen und Gott ist die Wahrheit aller Dinge, die der Mensch in der Erkenntniß sucht. Wem das Bewußtseyn von dem Wesen Gottes in sich selbst aufgegangen ist, der ist auch in den Dingen kein Fremdling mehr, er findet in allen Dingen alte Bekannte, er faßt sie sub specie aeterni und diese Fassung ist die Erkenntniß der Dinge. Dieses Bewußtseyn von dem Wesen Gottes enthält und gibt aber das Christenthum. Sein Inhalt ist der Inhalt der absoluten Wahrheit selbst und wie durch das Christenthum in die ganze Menschheit erst Erkenntniß gekommen ist, die Erkenntniß Gottes, und die Erkenntniß aller Creaturen, so kömmt auch in den einzelnen Menschen erst durch das Christenthum der Geist der Wahrheit und der Erkenntniß, der ihn in alle Wahrheit leitet. Wem die Sonne der Wahrheit im Schöpfer al-

ler Dinge aufgegangen ist, der findet auch ihre Strahlen in allen Dingen und freut sich des ewigen Lichtes, das alle Dunkelheit erleuchtet. Wer es erkennt und glaubt, daß Gott die Liebe ist, daß er als Vater von Ewigkeit seinen eingebornen Sohn, die vollkommne Offenbarung seines Wesens, liebt und daß er von dem Sohne der Liebe ewig geliebt wird und daß beide Eins sind im Geiste der Liebe; wer es glaubt und erkennt, daß von Gott dem Vater — als Schöpfer — alle Menschen geschaffen sind und daß sie in dem Sohne — als Erlöser — zu Gott zurückkehren und im Geiste des Glaubens, im heiligen Geiste erleuchtet, geheiligt und verkläret werden; wer es glaubt und erkannt und erfahren hat, daß der Mensch nur dadurch der ewigen Wahrheit und des ewigen Lebens theilhaftig wird, daß er sich in der Buße vor Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit aufgibt und sich in seiner Richtigkeit erkennt, daß er im Glauben an die Erlösung der Menschheit in Jesu Christo sich Gottes Gnade hingibt und daß er in der Gemeinschaft des heiligen Geistes zu einer neuen Creatur wird; wer das weiß und glaubt, der hat damit die ewige Wahrheit gefunden und den Urtypus aller Wahrheit, der ihn zuletzt in alle Wahrheit leiten muß.

Aber diesen Glauben an die ewige Wahrheit und diese Erkenntniß derselben gibt die christliche Lehre und sie ist der Inhalt der christlichen Lehre.

Daher ist es für Erkenntniß und Wissenschaft und somit für den Zweck nothwendig, daß der Inhalt des Christenthums gelehrt wird. Tief empfänglich ist jeder Mensch für diesen Inhalt, denn in ihm ist das tiefste Bedürfniß des menschlichen Geistes gegenständlich und gegenwärtig. Aber die Empfänglichkeit dafür wird aufgeregt und das Bedürfniß erhält seine Befriedigung, indem dem Menschen der christliche Inhalt in der rechten Form vorgehalten, indem er im Christenthum unterrichtet wird. Welches nun die dem Gymnasialzwecke entsprechende Form sey, in welcher die christliche Religion gelehrt werden muß, das wird weiter unten erörtert werden in dem Theile, welcher von der Methode des Gymnasialunterrichts handelt. Hier kam es nur

darauf an, zu zeigen, daß der Inhalt des Christenthums ein nothwendiges Unterrichtsmittel der Gymnasien ist, ja die Spitze und Blüthe aller Unterrichtsmittel, nach welcher sich alle andern Unterrichtsmittel hindrängen.

Aber es muß auch der reine christliche Inhalt seyn, welcher dem Gymnasiasten gelehrt und in aller Weise zu einem lebendigen Eigenthume gemacht wird, der reine christliche Inhalt, wie ihn die Schriften des neuen Testaments enthalten. Es muß der göttliche Inhalt des Christenthums gegeben werden, wenn er seinem Zwecke entsprechen soll, und nicht menschliches Fabricat, ewige Wahrheit muß es seyn und bleiben und nicht Erzeugniß menschlicher Schwäche und Thorheit, die den Ernst und das Gewicht der Wahrheit nicht fassen und vertragen kann. Es muß nicht statt des heiligen Christkindes ein gemeines Erdenkind in die Krippe gelegt werden, an welchem man nichts weniger sieht, als die Züge des Sohnes Gottes. Und hier treibt es mich, auf einen Mangel vieler Gymnasien aufmerksam zu machen. Ich meine nämlich, der faule Fleck vieler Gymnasien liegt in der Verkehrung des christlichen Inhalts. Es sind zwar Stunden angeordnet, in denen die christliche Religion gelehrt werden soll, aber der eigenthümliche Inhalt des Christenthums wird nicht gelehrt. Die eigentlichen Lebenslehren des Christenthums, die Lehre von der Erlösung der Menschheit durch Christum, die Lehre von der Dreieinigkeit Gottes werden entweder ganz geläugnet oder doch auf eine so formelle, äußerliche Weise gedeutet, bei der Geist und Kraft verloren geht. Man spricht wohl noch in christlichen Worten, gleichsam um nicht zu sehr anzustoßen, aber die Kraft der Ueberzeugung, der lebendige Glaube an die Wahrheit der Sache ist dahin. Man verdreht und deutelt den göttlichen Inhalt so lange, bis etwas ganz Ordinäres zum Vorschein kommt, das jeder in seinem gemeinen Verstande sich selbst machen kann, ohne daß es dazu einer besondern Offenbarung Gottes bedurft hätte. Ja man läugnet die göttliche Offenbarung. So werden denn auf eine jammervolle Weise so viele edle Naturen um die Wahrheit betrogen, so viele edle Naturen verdorren und verge-

hen in ihrem Elende, weil ihnen dasjenige entzogen wurde, was allein den Geist beleben kann. Doch hier wird man fragen: Woher weißt du das? Wie kannst du eine so allgemeine Beschuldigung aussprechen, da du doch eine so beschränkte Erfahrung hast? Liegt nicht etwa der Grund so bitterer Beschuldigungen in dir selbst? Erscheint dir nicht die Welt von dieser Seite so trübe, weil die Brille trübe ist, durch die du sie ansiehst? Doch ich weiß es, was ich sage. Von individuellen Erfahrungen, die jeder an sich und andern gemacht hat, muß natürlich abstrahirt werden. Nichts ist trübseliger und bringt mehr Verwirrung hervor, als die Berufung auf Einzelnheiten, denen sofort andre Einzelnheiten, die jene widerlegen sollen, entgegengesetzt werden, so daß das Resultat keine Entscheidung und Vermittlung, sondern nur persönlicher Streit und Differenz wird. Allgemein hingestellte Behauptungen müssen auch allgemein bewiesen werden und in demselben Maße als eine Behauptung allgemein ist, in demselben Maße muß auch ihr Beweis allgemein seyn, sonst wird sie zu einer Invective und Ungerechtigkeit oder muß wenigstens von dem Urtheil der Wissenschaft als solche betrachtet und gebrandmarkt werden.

Daß nun in vielen Gymnasien, wie sie jetzt sind, der eigenthümliche Inhalt des Christenthums entweder gar nicht oder doch in einer die Wahrheit mehr oder weniger in Unwahrheit verkehrenden Weise gelehrt wird, davon gibt es mehrere schlagende Beweise. Am augenscheinlichsten aber ersieht man es aus den Lehrbüchern, die dem Religionsunterrichte auf Gymnasien zu Grunde gelegt werden. Ich will der Bestimmtheit wegen nur auf eines der verbreitetsten aufmerksam machen. Das Lehrbuch von Dr. August Hermann Niemeyer ist ausdrücklich für die obern Religionsclassen in Gelehrtenschulen geschrieben und es hat bis jetzt 16, sage: sechszehn Ausgaben erlebt und wird in sehr vielen Gymnasien immer noch dem Religionsunterrichte zu Grunde gelegt. Es kann also als Repräsentant des Geistes betrachtet werden, in welchem der Religionsunterricht auf vielen, wo nicht den meisten Gymnasien ertheilt wird. Dieses Buch von Niemeyer

nun, so redlich es sein Verfasser auch gemeint haben mag, ist doch in aller Weise so beschaffen, daß es alle Religion zerstören muß, statt sie zu erzeugen und zu entwickeln.

Von der formellen Einrichtung will ich gar nichts sagen. Auch in dieser Hinsicht ist es für den Zweck eines Gymnasiums völlig unbrauchbar. Denn es fehlt ihm aller wissenschaftlicher Zusammenhang. Kein geistiger Faden zieht sich hindurch, der das gesammte Material zu einer Einheit verbände. Was die Breccie unter den Steinen ist, das ist dieses Niemeyersche für wissenschaftliche Anstalten bestimmte Lehrbuch unter den wissenschaftlichen Büchern. Wie in der Breccie Quarz, Spath, Sand und viele andre Stoffe mechanisch an einander hängen, ohne daß man Gesetz und Princip nachzuweisen im Stande wäre, so ist dieses Niemeyersche Buch aus allerhand Stoffen mechanisch zusammengesetzt, ohne daß das Bedürfniß der Gymnasialbildung nach wissenschaftlicher Entwicklung auch nur obenhin befriedigt wäre.

Sodann aber ist es so gar trocken und leer an aller Begeisterung und so völlig entblößt von aller Liebe zum Inhalt, daß es auch in dieser Hinsicht für den strebenden Jüngling, der eben so sehr von Seiten des Gefühls wie des Verstandes angeregt seyn will, untauglich ist.

Abgesehn aber von diesen beiden mehr formellen Mängeln, so ist in ihm der eigenthümlich christliche Inhalt verläugnet. Das Buch nimmt allerdings Rücksicht auf den Inhalt der christlichen Religion; es beruft sich auf Bibelstellen, spricht in biblischen Worten, berührt Kirchenlehren, aber der Gesichtspunkt, von welchem dieser Inhalt betrachtet und bearbeitet ist, zerstört und verzerrt alles eigenthümliche Leben, das ihm innewohnt.

Der religiöse Inhalt wird nämlich unter den Gesichtspunkt des gemeinen Menschenverstandes gestellt und verliert so alle Kraft und Wahrheit. Das Princip des gemeinen Menschenverstandes ist die Abstraction.

Die beiden Thätigkeiten des erkennenden Geistes, die zusammengehören und nur in ihrer Vereinigung Organe der Wahrheit seyn können, sind der Verstand und die Vernunft. Der

Verstand trennt, die Vernunft vereinigt. Der Verstand sondert die unterschiedenen Seiten des Gegenstandes, die Vernunft faßt die Einheit der Unterschiede. Die Vernunft bedarf des Verstandes, um die in der lebendigen Einheit gefaßte Wahrheit eines Gegenstandes in ihre Unterschiede auseinander zu legen. Der Verstand bedarf der Vernunft, um die Unterschiede der Wahrheit nicht in ihrer Vereinzelung, für sich also leblos auseinander fallen zu lassen, sondern den lebendigen Puls zu begreifen, der die Gegensätze eint und zu Gliedern eines Ganzen aufhebt. Erst wenn die Verstandesthätigkeit zur Vernunftthätigkeit zurückgeht und wenn die Vernunftthätigkeit zur Verstandesthätigkeit sich herausentwickelt, erst dann entsteht eine tiefe und klare Erkenntniß.

Wenn aber nun der Verstand für sich fixirt wird, wie das im gemeinen Menschenverstande geschieht, und der Vernunftthätigkeit selbstgenugsam und eitel entsagt, dann wird er abstract und impotent, irgend etwas zu erkennen. Dieser abstracte Verstand läßt die entgegengesetzten Seiten, die jeder lebendige Inhalt an sich hat, auseinander fallen, zerreißt den Leib in seine Glieder und tödtet ihn. Für diesen Verstand gibt es kein Leben oder er faßt das Leben nicht, denn das Leben ist die Einheit von Leib und Seele, für ihn gibt es keine Schönheit, denn sie ist das Durchdrungenseyn des Stoffs und der Idee, für ihn gibt es keine Wahrheit, denn sie ist die negative Einheit des Subjectiven und Objectiven. Diejenigen, die sich von dem Principe dieses abstracten Verstandes in ihren Erkenntnißversuchen leiten lassen, verfallen anderseits in die Herrschaft der Sinnlichkeit. Der Verstand kann es nicht begreifen, wie Leib und Seele im Thiere Eins sind und dennoch sieht der Mensch, der in dieser Verstandeswüste wandelt, die Thiere entstehn, wachsen, sich bewegen und sich fortpflanzen.

Er muß also das Leben mit seinen Sinnen anerkennen, obgleich sein Verstand es nicht erkennt. In dem Gebiete der Natur gibt sich daher auch der abstracte Verstand unter die Erscheinung der Sinnlichkeit gefangen. Fragt man diesen Verstand, wie geht es zu, daß das Thier wächst, daß es empfindet, daß

sein Lebensprincip in allen Theilen des Leibes gegenwärtig ist, daß die Seele des Menschen troß ihrer entgegengesetzten Thätigkeiten, des Wollens und Erkennens und wieder des Fühlens und Denkens, absolut Eins ist, so weiß er nichts darauf zu antworten, weil er's nicht begreift. Er verläßt sich hier auf die sinnliche Beobachtung, daß es so ist, daß das Entgegengesetzte wirklich eins ist. Aber in rein geistigen Dingen, im Reiche Gottes selbst, wo keine sinnliche Beobachtung mehr möglich ist, da macht er sich wieder heraus und will in übersinnlichen Dingen Richter seyn, da er doch schon in sinnlichen Dingen seine Impotenz zu fassen, zu begreifen, zu richten, zugestehn mußte. Dieser trennende, abstrahirende Verstand ist es nun, der auch die christliche Religion zum Objecte seines Urtheils macht und ihr Leben zersetzt, zersetzt und zerstört. Er für sich selbst hat kein Leben, sondern er ist todt und abstract, er für sich würde nimmermehr auch nur das Geringste von Gott herausbringen, sein Leben besteht nur darin, daß er Leben zerstört. Von diesem abstracten Verstande muß sich nun in der gegenwärtigen Zeit unsre heilige Religion der absoluten Wahrheit mißbrauchen lassen. Für ihn gibt es nur eine abstracte Einheit und einen abstracten Unterschied. Daher ist's ihm eine Thorheit und ein Aergerniß, daß Gott und Mensch in Jesu Christo Eins seyn sollen. Wie kann, sagt er in seinem Principe, das absolut Entgegengesetzte — Gott und Mensch — eins seyn. Für ihn gibt es daher keine Versöhnung und daher wird die Lehre von der Versöhnung, die die Bibel auf allen Seiten lehrt, für eine Zeitvorstellung erklärt, für einen Aberglauben, über den die Aufklärung unsrer Zeit längst hinweg ist, für eine bildliche Redensart, die die Verfasser der heiligen Schriften selbst anders verstanden haben und was dergleichen Redensarten des todten Verstandes mehr sind, durch die er sich geltend machen will, ohne die ganze Bibel als Lüge und Trug zu verwerfen. Für diesen abstracten Verstand gibt es keinen Unterschied in Gott selbst. Entweder läugnet er Gott ganz und verfällt in Materialismus oder er erklärt Gott für den abstract Einen, der kein Leben in sich selbst hat, wie dieser Verstand kein Leben in sich hat. Daher ist die-

sem Verstande die Idee der Dreieinigkeit Gottes ein Gräuel, denn daß Gott in sich selbst ewig unterschieden und doch ewig Eins ist, also die Liebe, die Wahrheit, das hält dieser Verstand für eine Ausgeburt einer mystischen Schwärmerei und hält so, weil er selbst in tiefer Finsterniß sitzt und sich an die Finsterniß gewöhnt und sie lieb gewonnen hat, das helle Licht der Wahrheit selbst für Finsterniß.

Aus diesem abstracten Verstande, der keine Liebe, keine Wahrheit und keinen Geist hat, kömmt nun das Buch von Niemeyer. Daher auch diese durchgängige Oede, Leere, Geistlosigkeit und Unwahrheit, die dieses Buch so nachtheilig auszeichnet und zu aller Förderung im Glauben und in der Liebe, in der Erkenntniß und im Wissen der Wahrheit so ganz und gar unbrauchbar macht. Da nun aber dessenungeachtet dieses Buch so häufig und auf so vielen Gymnasien gebraucht und in seinem Sinn und Geiste gelehrt wird; so sieht man daraus, in welcher Versunkenheit der Unterricht in der christlichen Religion auf vielen Anstalten unsers Vaterlandes danieder liegen muß. Oder will man sagen, man unterrichtet nur nach diesem Buche, weil man kein besseres hat? Nun so wird selbst das, daß man kein besseres hat, ein Zeichen und ein noch viel deutlicheres Zeichen von der Verfallenheit des Religionsunterrichts auf Gymnasien. In der That sind aber in der letztern Zeit einige bessere Lehrbücher erschienen, ohne daß die fortdauernde Opposition gegen das Einbringen der christlichen Religion es zu der Einführung derselben hätte kommen lassen. Marheinekes Lehrbuch des christlichen Glaubens und Lebens gibt doch offenbar den Inhalt des christlichen Glaubens und Lebens und in einer dem Zwecke der Gymnasien im Ganzen entsprechenden Ordnung, obgleich durch eine gelehrte Steifheit der Form und dogmatische Kälte sein Werth wieder vermindert wird.

Aber schon das Hervortreten solcher Lehrbücher wie das von Marheineke und von Schmieder zeigen doch, daß das Bedürfniß der Wahrheit in diesem Gebiete anerkannt wird und anfängt, befriedigt zu werden.

In der philosophischen Wissenschaft ist dieser abstracte Verstand, der sich in dem Rationalismus ein Denkmal seiner Dürre und seiner Impotenz gesetzt hat, längst überwunden, möchte er doch auch in den Gymnasien recht bald allgemein in seiner Nichtigkeit und Lüge erkannt und überwunden werden! Möchte er auch hier in Gemeinschaft treten mit der Vernunft und mit ihr vereinigt das Leben der Wahrheit fassen. Erst dann wird unsern Gymnasien das Glück zu Theil werden, daß der volle, lebendige, frische, wahre Inhalt des christlichen Glaubens gelehrt wird. Erst dann wird aber auch Bewegung und Leben, Kraft und Wahrheit in unsre Gymnasien einkehren. Sie werden dann Kleinodien des deutschen Volkes werden, durch welche der ächte Geist wissenschaftlicher Wahrheit gegründet, erneuert und immer herrlicher und schöner entwickelt wird.

Denn wenn der volle Inhalt des christlichen Glaubens dem Gymnasium vorenthalten oder doch nur auf eine halbe, kümmerliche Weise gegeben wird, so fehlt dem Gymnasium eins seiner Glieder, in welchen das wissenschaftliche Leben desselben sich entwickelt, und wenn ein Glied fehlt, so kann es kein lebendiger Organismus seyn. Und ein lebendiger Organismus von nothwendig zu einander gehörigen Gliedern, die ein Princip beherrscht, soll das Gymnasium seyn und immer mehr werden.

Die alten Sprachen und die alte Literatur müssen allerdings, wie ich oben gezeigt habe, der eigentliche Stoff und Inhalt des Gymnasiums bleiben, auf dessen Aneignung bei weitem die meiste Zeit verwandt wird, aber soll dieser Stoff nicht zur todten Gelehrsamkeit, ja zum Hinderniß der Wahrheit herabsinken, so muß einerseits die systematische wissenschaftliche Form, die in der Mathematik ausgeprägt ist und gelehrt wird, zur Seite gehen und anderseits müssen Stoff und Form durchdrungen und lebendig vereinigt seyn durch den Geist der Wahrheit, den der christliche Glaube gibt.

Die Mathematik gibt die für diese Stufe der menschlichen Entwicklung passende wissenschaftliche Form, die Philologie liefert den diesem Standpunkt entsprechenden wissenschaftlichen all-

gemeinen Inhalt und die Kraft und Gewandtheit der Rede, und der Religionsunterricht entzündet den Geist der Wahrheit, aus dem Alles kommen und zu dem Alles zurückkehren muß. Mathematik, Philologie, Religion sind die drei Momente der sich entwickelnden wissenschaftlichen Erkenntniß, daher müssen sie alle drei auf dem Gymnasium ihre Stelle haben. Die wahre Philosophie vereinigt in sich alle drei Momente, sie ist systematisch durch und durch, sie hat die objective Gestaltung und Gegenständlichkeit der antiken Welt und den innerlichen, lebendigen Geist des Christenthums. Sie bildet daher das Ziel aller Gymnasialbildung.

6.

Von der Stellung und dem Zwecke der Realien auf Gymnasien.

Die bisher angegebenen Unterrichtsmittel, nämlich Religion, Sprachen und Literatur und die Mathematik, folgen unmittelbar aus dem Zwecke des Gymnasiums. Diese drei Unterrichtsmittel sind in ihrer lebendigen Gemeinschaft allein geeignet, den wissenschaftlichen Geist zu erzeugen und zu entwickeln, und so den Zweck des Gymnasiums zu realisiren. Diese drei Unterrichtsmittel bilden den ideellen Geist des Gymnasiums. Sie müssen vor allen Dingen in aller Vollständigkeit und Gründlichkeit gelehrt werden. Die Gymnasien verfehlen ganz ihren idealen Zweck und gehen in das Gebiet der Realschulen über, wenn diese drei ideellen Gegenstände durch Einführung andrer auf das äußere und practische Leben bezüglicher beschränkt und verkümmert werden sollten. Ja der ganze wissenschaftliche Geist des deutschen Volkes wird getrübt und untergraben, wenn unsre Gymnasien aus der idealen Tendenz, welche durch Ineinanderwirken dieser drei Hauptunterrichtsmittel erzeugt wird, herausgelenkt werden sollten. Diejenigen, die in ihrem aufs practische Gewerbsleben und auf das Gebiet äußerer Nützlichkeit gehenden Streben immer verlangen, daß die Gymnasiasten doch auch und besonders in das Leben eingeführt werden sollten, verstehen nichts von Wissenschaft und Leben. Denn gerade darum bilden diese Gegenstände die unwandelbare Grundlage des Gymnasialunterrichts, weil sie allein be-

fähigt sind, dem Gymnasiasten die Vorbildung zu seinem einstigen practischen Berufsleben zu ertheilen. Die Wissenschaft ist hier die beste, ja einzige Vorbereitung zum Leben. Sie führt allein in das Berufsleben des ideellen Standes, dessen Glieder die Gymnasien durchlaufen, hinüber und ist die einzige Leiterin in diesem Leben. Und gerade durch die Reflexion auf das practische Leben, in das die Gymnasiasten später eintreten, erhalten wir einen neuen Beweis von der Nothwendigkeit unsrer ideellen Unterrichtsmittel. Wir haben ihre Nothwendigkeit früher abgeleitet aus der Idee des wissenschaftlichen Erkennens, wir können sie aber auch eben so gut aus der Betrachtung der objectiven Sphären, in die der Schüler einst eingeführt werden soll, ableiten.

Die der menschlichen Erkenntniß geöffnete und offenbarte objective Welt hat drei Reiche. Sie sind das Reich der Natur, das Reich der Menschheit und das Reich Gottes. Zwar offenbart sich Gott auch in dem Leben der Natur und der Entwicklung der Menschheit und die Natur und die Menschheit können in dieser Hinsicht auch Reiche Gottes genannt werden, aber er offenbart sich in ihnen als in seinen Werken und von dieser Offenbarung in seinen Werken, in seinem Andern, unterscheidet sich wesentlich seine Offenbarung in sich selbst, in seinem Sohne und in allen, die durch den Glauben an ihn wiedergeboren sind und an dem ewigen Leben, das Gott in sich selbst ist, Theil nehmen. Es bleibt also dabei, daß die objective Welt, welche der menschlichen Erkenntniß offenbart ist, drei Sphären hat, Natur, Mensch, Gott.

Es ist das Gebiet der Naturnothwendigkeit, das Gebiet der menschlichen Freiheit und das Reich Gottes, in welchem Nothwendigkeit und Freiheit absolut Eins sind. Von dem Leben der Natur handelt die Naturwissenschaft, von dem Leben und der Entwicklung der Menschheit in sich selbst die Völkergeschichte und von dem Leben Gottes in seiner Kirche die Kirchengeschichte im weitesten Sinne des Worts.

Auf alle drei Gebiete erstreckt sich die Erkenntniß des ideellen Standes. Und indem nun die Gymnasien die allgemeine Bildung des ideellen Standes zu geben haben, so müssen sie auch

den allgemeinen Inhalt dieser drei Sphären geben, auf deren Erkenntniß die Thätigkeit des ideellen Standes geht. Und von dieser Seite erkennen wir von Neuem die Nothwendigkeit von Mathematik, Sprache und Religion als Unterrichtsmittel des Gymnasiums.

Es enthält nämlich die Mathematik den allgemeinen Inhalt der Naturwissenschaft und ist ein Schlüssel zur Naturwissenschaft, die Sprache ist die erste menschliche Offenbarung und der allgemeine Inhalt alles Menschlichen und der Schlüssel in alle menschliche Offenbarung, und die Religion gibt den Inhalt der göttlichen Wahrheit und des göttlichen Willens und führt in das Leben Gottes.

Schon von Seiten ihrer Nothwendigkeit zeigt die Mathematik auf die Natur hin, die der Nothwendigkeit unterworfen ist. Auch das ist bemerkenswerth, daß wesentliche Erweiterungen der Mathematik mit Entdeckungen in der Naturwissenschaft in Verbindung standen. Aber die innige Verbindung der Mathematik mit der Naturwissenschaft zeigt sich in dem Inhalte der Mathematik. Die Mathematik ist die Wissenschaft der Größe. Die Größe aber ist continuirliche Größe oder Raumgröße und discrete Größe oder Zahlengröße. Die Mathematik betrachtet beide für sich und ihr Verhältniß zu einander. Fragen wir aber, was das ist, woran sich jede Naturexistenz zu erkennen gibt, so ist es nichts Anderes, als die Größe. Das Naturleben ist ein unendlich reichhaltiges Leben. Es findet allerdings von der todtesten Materie der Natur bis zum menschlichen Leibe, der die Blüthe und das Ziel des Naturlebens ist, ein unendlicher Reichthum der Stufenfolge und der Entwicklung statt.

Im menschlichen Leibe wird das Naturleben selbst herabgesetzt zum Organe des geistigen Lebens und schon in dem thierischen Leben ist die Materie von dem Lebensprincipe überwunden und in allen seinen Momenten von ihm durchdrungen.

Aber auf allen Stufen behält doch die Natur den Character der Aeußerlichkeit bei und alles Natürliche zeigt sich daran in seiner Eigenthümlichkeit, daß es Größe hat. Das Geistige hat

keine Größe im eigentlichen Sinne des Worts. Die Größe ist die Aeußerlichkeit als solche. Dieses Moment der Aeußerlichkeit ist das die Natur characterisirende Moment. Alles ist nur materielle Existenz, insofern es äußerlich ist, insofern es einen Raum einnimmt und ein Vieles ist, das auseinander fällt und nicht, wie im Geiste, absolut Eins ist. Die Größe ist das allgemeine Element, die Eigenthümlichkeit der Natur und insofern die Mathematik die Lehre von der Größe ist, so behandelt sie den allgemeinen Inhalt der Natur und ist somit außerdem, daß sie ein nothwendiges Moment des wissenschaftlichen Geistes ist, zugleich der Schlüssel in die Naturwissenschaft.

Die rein menschliche Offenbarung ist aber das Wort. Der Mensch schließt sein Inneres auf im Worte. Was den Menschen zum Menschen macht, das ist das Denken. Der Mensch unterscheidet sich vom Thiere durch das Denken, aber gedacht wird nur in Worten. So lange der Gedanke bloßer Gedanke ist und sich noch nicht im Worte ein seinem Inhalte angemessenes Daseyn gegeben hat, so ist er noch nicht objectiv, sondern nur ein Individuelles, rein Innerliches, ein Gefühl. Gefühle sind Gedanken, die sich noch nicht im Worte dargestellt haben. Wie aber der einzelne Mensch seinen geistigen Inhalt offenbart, indem er spricht, so hat jedes Volk seine ganze geistige Substanz niedergelegt in seiner Sprache. Die Sprache ist die unmittelbare Existenz der Volksintelligenz. Das ganze geistige Bewußtseyn eines Volkes ist in der Sprache niedergelegt. Indem man also die Sprache eines Volkes lernt, was ohne Kenntnißnahme der zugehörigen Literatur nicht möglich ist, wird man in das ganze geistige Leben des Volks eingeführt und von diesem ist ja wieder die ganze äußere geschichtliche Entwicklung desselben abhängig. Und wie man durch das Studium der Sprache eines Volks und ihrer literarischen Producte in das Leben eines Volkes eingeführt wird und erst dadurch seine äußerliche geschichtliche Entwicklung verstehen lernt, so lernt man die geschichtliche Entwicklung der Menschheit im Allgemeinen erst dadurch verstehen, daß man den allgemeinen Geist der Sprache und die allgemeinen Gedanken

und Kategorieen, die in den Sprachen niedergelegt sind, studirt. Die äußere geschichtliche Entwicklung der Menschheit setzt eine innere Gedankenentwicklung voraus und kann ohne diese nicht begriffen werden, aber diese innere Gedankenentwicklung erkennt man nur in der Sprache und deren Inhalt. So hängt von dem Studium der Sprache und ihrer Gedanken und Werke das Studium der geschichtlichen Wirklichkeit und Entwicklung ab. Wie also das Studium der Mathematik außer seiner rein wissenschaftlichen Bedeutsamkeit in das Leben der Natur hinüberführt, so führt das Studium der Sprachen und ihrer Producte hinüber in das geschichtliche Leben der Menschheit.

Das ideale Studium der Mathematik hat somit sein reales an der Naturwissenschaft und das ideale Studium der Sprachen und ihrer Producte sein reales an der Geschichte. Die Religion endlich, die Lehre von dem Wesen und Wirken des lebendigen Gottes, hat ihr reales menschliches Daseyn in der Kirche. Der ideale Gefühls- und Gedankeninhalt der religiösen Wahrheit realisirt sich in der Gemeinschaft der menschlichen Geister, die im Glauben an Jesum Christum in Gemeinschaft mit einander stehen und in diesem Glauben Eins sind. Die Religion d. i. der Glaube und die Erkenntniß des dreieinigen Gottes ist nicht ohne das reale Daseyn in der Kirche. Blos in der Kirche geboren und erzogen erkennen wir die Wahrheit der Religion und umgekehrt wieder blos durch den Glauben und die Erkenntniß der Religion kommen wir in die Gemeinschaft der Kirche. Das Daseyn und die Entwicklung der kirchlichen Gemeinschaft ist nur eine Verwirklichung der innern geistigen Gemeinschaft, in der der Mensch mit seinem Gotte im Glauben steht und diese Gemeinschaft des Menschen mit Gott ist die Religion. Der Schlüssel in das Reich Gottes auf Erden — das die christliche Kirche ist — und seine Entwicklung ist die Religion. Aus der Religion heraus entwickelt sich die Kirche. Der religiöse Glaube der Menschen an ihren Gott und Heiland ist die Seele, welche sich in der Kirche einen ihrem Wesen adäquaten Leib gibt. So ist die Religion der Schlüssel in das Leben der Kirche, wie die Sprache der Schlüs-

sel in das Leben der Staaten und Völker und die Mathematik der Schlüssel in die Naturwissenschaft.

Es stehen somit mit den drei idealen Unterrichtsobjecten des Gymnasiums, die in ihrem Zusammenwirken das ideelle Leben desselben bilden, drei reale Unterrichtsmittel in Verbindung. Jene bilden die theoretische Grundlage des Gymnasiums, diese die practische Anwendung. Jene müssen in aller Gründlichkeit und Vollständigkeit gelehrt werden, wenn die Gymnasien ihrem Zweck entsprechen sollen, diese gehören nur so weit herein, als zur Erläuterung und Veranschaulichung jener nothwendig ist, auch müssen sie darum nicht als etwas Aeußeres, als ein todtes Material, als ein Vehikel der äußerlichen Nützlichkeit gegeben werden, sondern der wissenschaftliche, ideelle Character des Gymnasiums muß auch in den Realien sich wiederfinden und seine Anwendung erhalten. Die ideellen Unterrichtsmittel des Gymnasiums, Sprachen und Literatur, Mathematik und Religion verhalten sich zu den entsprechenden realen, Geschichte, Naturwissenschaft und Kirchengeschichte, wie die Lehre zum Beispiel. Das Beispiel darf der Lehre nicht fehlen, es veranschaulicht die Lehre und gibt ein Aeußeres, welches das Innere erläutert. So dürfen auch die Realien den Gymnasien nicht fehlen, nur muß bei der Bestimmung ihres Inhalts und ihrer methodischen Behandlung der Gesichtspunkt festgehalten werden, daß sie der äußerliche Theil des Gymnasialunterrichts sind, daß die ideellen Unterrichtsobjecte das Wesentliche und Innere sind und daß die Realien, so weit sie da sind, nur dazu da sind, damit die idealen Unterrichtsmittel erläutert, veranschaulicht, also auf keine Weise beschränkt und zurückgedrängt, sondern gerade befördert und belebt werden.

Die Realien sollen allerdings dazu dienen, den Gymnasiasten aus der reinen Wissenschaft in das Leben hinüberzuleiten, aber an der Hand der Wissenschaft und auf wissenschaftliche Weise, wie in der Wissenschaft selbst der Trieb und Drang nach dem Leben liegt. Durch die Naturwissenschaft wird der Schüler in das Naturleben eingeführt, durch die Geschichte in das Leben der Staaten und ihre Verhältnisse und zuletzt in das Leben seines

eignen Vaterlandes und in die Liebe und Begeisterung für dasselbe, durch die Kirchengeschichte, die einen Theil des Religionsunterrichts ausmacht, in das Leben der Kirche, ihre Entwicklung und zuletzt in das Leben seiner eignen Confession, in die lutherische Kirche, von welcher er sich als ein Glied, als ein zum Wirken und Weiterbilden berufener Repräsentant betrachten lernt. Der Zweck der Realien ist also Einführung in das Leben von wissenschaftlichem Standpunkte aus, Einführung in das Naturleben, in das Staatsleben und in das kirchliche Leben und ihre letzte Wirkung besteht darin, daß der Gymnasiast sich als ein gesundes Glied der Natur und als die Spitze der Natur seinem Leibe nach betrachtet, daß er von Begeisterung für seinen Staat, für König und Vaterland ergriffen wird und in dieser Begeisterung willig bereit wäre, für sein Vaterland Gut und Blut zu opfern und daß er endlich — was die Hauptsache ist — ein Glied der kirchlichen Gemeinschaft wird und als solches an allen Verrichtungen und Handlungen der Kirche von Herzen Antheil nimmt und ein Beschützer und Vertheidiger der heiligen Interessen seiner Kirche wird. Von diesem Gesichtspunkte betrachten wir nun hier die Realien näher, daß sie practische Anwendung der ideellen und wesentlichen Unterrichtsmittel sind und eben darum dazu dienen, den Schüler in wahrhafte und lebendige Gemeinschaft des natürlichen, politischen und kirchlichen Lebens zu versetzen.

1) Was zuerst die Naturwissenschaften betrifft, so haben diese in der letzten Zeit am meisten Widersacher gefunden. In der That nehmen auch die Naturwissenschaften in dem Kreise der Gymnasialobjecte eine beschränkte Stellung ein. Eine Hauptseite der Naturwissenschaften bildet sonst ihr Nutzen für das bürgerliche Leben. Die realen Stände beschäftigen sich größtentheils mit der Gewinnung und Bearbeitung der Naturprodukte und für sie ist daher nichts so wichtig, als die Kenntniß der Natur und der Mittel, sie zu bearbeiten. Die Naturwissenschaft ist daher für das bürgerliche Leben die allernützlichste Wissenschaft und der Eifer, mit welchem sie betrieben wird und der Fortschritt im Ackerbau, in den Gewerben und Fabriken geht immer Hand in Hand. Aber

von dieser Seite der practischen Nützlichkeit gehört die Naturwissenschaft durchaus nicht in die Gymnasien, sondern zum Theil in die Realschulen, zum Theil in die den Realschulen folgenden Berufsschulen, wie Gewerbschulen, Forstschulen, ökonomische Institute und dergleichen.

Eine in das Einzelne eingehende oder gar auf das Practische bezügliche Kenntniß der Thätigkeiten und Producte der Natur gehört nicht in das Gymnasium, wohl aber eine allgemeine Erkenntniß des Naturlebens. Dazu ist gar nicht so viel Zeit erforderlich. Eine Stunde in der Woche reicht zu, um diesen Zweck zu erfüllen, nur die Geographie muß schon der Geschichte wegen in den untern Classen vollständiger ertheilt werden. Dem Schüler soll die Natur, mit der er ja genug in Beziehung kömmt, nichts Todtes bleiben, sondern er soll eine Erkenntniß erlangen von dem unendlichen Leben, den Prozessen und der Bewegung, die in der Natur herrschen. Der Schüler braucht gar nicht die Thiere zu kennen, die auf der Erde leben, nicht den tausendsten Theil derselben braucht er mit Namen zu kennen, aber eine Anschauung des thierischen Lebens soll er auch aus dem Gymnasium mitbringen, sonst ist's schlecht bestellt mit seiner Bildung. Diese erlangt er aber, wenn ihm auch nur eine kleine Anzahl von Säugethieren und Vögeln ordentlich beschrieben wird. Er muß zur Erkenntniß der tiefen Zweckmäßigkeit kommen, die das Thier und sein ganzes Leben durchdringt. Der Begriff des Naturlebens muß ihm — sey es auch nur als Gefühl — aufgehen, wenn er sieht, wie alle die unendlich vielen Organe, Säfte und Fasern ein Lebensprincip durchdringt, wie die unendliche Mannigfaltigkeit der Theile doch in absoluter Einfachheit erhalten wird. Es muß ihm der Begriff der innern Zweckmäßigkeit aufgehen, wenn er an gut gewählten Beispielen sieht, wie alle äußeren Organe eines Thieres durch seine Lebensart, d. h. durch seine Nahrungsmittel, seinen Aufenthaltsort, sein Vaterland, seine Fortbewegung, durch und durch bestimmt werden, so daß sich die Einrichtung der Organe und die Lebensart durch und durch entsprechen und man aus den Organen auf die Lebensart und aus der Lebensart auf

die Einrichtung der Organe einen nothwendigen Schluß machen kann. Noch einmal! In den naturgeschichtlichen Stunden soll er nicht eine Menge von Material lernen, aber es soll ihm durch Vorführung von Beispielen, gleichsam durch Biographieen von einzelnen Thieren, Pflanzen und Steinen und durch Vorzeigung ihrer Abbildungen, die Idee des Lebens zum Bewußtseyn gebracht werden. Und dazu trägt jedes Reich der Natur das Seinige bei. Schon in den Krystallen der Mineralogie zeigt es sich auf eine bewunderungswürdige Weise, wie die schwere und scheinbar todte Materie von einem Principe beherrscht wird, daß sie regelmäßige geometrische Formen annimmt, durchsichtig wird und so im Sinne ihres Princips durch und durch individualisirt erscheint. Aber das Mineral ist doch nur ein gewordenes Leben. Das werdende Leben selbst erblickt man in den Pflanzen. Das Pflanzenleben ist das Leben, das sich von Stufe zu Stufe entwickelt, ohne in dieser Entwicklung einfach bei sich zu bleiben.

Dieses in seiner Entwicklung und Thätigkeit einfach bei sich bleibende Leben, diese centrale Einheit des Lebens tritt im Thiere hervor. Im Thiere sind alle einzelnen Theile, so sehr sie sich entfalten und verändern, absolut auf ein einfaches Princip — die thierische Seele — bezogen.

In diesen drei Stufen des organischen Lebens kömmt die Idee des Lebens demjenigen, dem sie von einem erfahrnen Lehrer vorgeführt werden, zum Bewußtseyn.

Mit was für einer Ehrfurcht gegen den Schöpfer betrachtet man die ganze Natur, wenn einem einmal an einem Beispiele die Idee des Lebens, das die Natur durchdringt, wie ein Blitzfunke aufgegangen ist. Ist dem Lehrer der Naturgeschichte der Begriff des Lebens aufgegangen, so geht er gewiß auch früher oder später seinen Schülern auf, wenn er ihn ihnen an mehreren zweckmäßig gewählten Beispielen vor die Anschauung bringt. Diejenigen Pädagogen, welche in der letzten Zeit besonders so heftige Einwürfe gegen den naturgeschichtlichen Unterricht auf Gymnasien gemacht haben, scheinen gar keinen rechten Begriff

von dem Naturleben zu haben. Ihre Einwürfe kommen aus Unkenntniß und Mißverständniß.

Weniger darum, daß ich die naturwissenschaftlichen Studien, die auf dem Gymnasium in der That eine sehr untergeordnete Stellung einnehmen, so gar angelegentlich vertheidigen wollte, als um an einem Beispiele zu zeigen, mit welcher Ungründlichkeit in unsern Tagen bisweilen pädagogische Gegenstände besprochen werden, will ich die Einwürfe, welche Herr Dr. Hermann Agathon Niemeyer in seiner auch im Uebrigen gehaltlosen Schrift: „Gedanken über die jetzige Gymnasial-Verfassung im Königreich Preußen" gegen den naturgeschichtlichen Unterricht auf Gymnasien macht, zum Gegenstande der Beurtheilung machen. Siehe Anhang 1.

Freilich wenn der naturgeschichtliche Unterricht entweder zu trockener Terminologie oder zu einem bunten Spiel mit äußerlichen Bildern herabsinken sollte, dann widerspricht er dem idealen Zwecke der Gymnasien gänzlich, aber in seiner auf die Erkenntniß des Lebens und dessen wichtigsten Formen gerichteten Tendenz ist er dem Gymnasium unentbehrlich und muß, so wenig er Zeit und Mühe der Schüler in Beschlag nimmt, von bildendem Einfluß seyn.

Weniger ist der Unterricht in der Physik und in der mathematischen Geographie den Angriffen ausgesetzt gewesen. Während der naturgeschichtliche Unterricht sich mit den Naturproducten beschäftigt, so hat der physikalische Unterricht die Naturerscheinungen zu seinem Gegenstande. Die Erscheinungen des Lichts, der Wärme, der Electricität und des Magnetismus, die Prozesse der Atmosphäre bilden den Inhalt der Physik und die Organisation der Erde in sich und ihr Verhältniß zur Sonne und zum Planetensysteme den Inhalt der physischen und mathematischen Geographie. Auch hier bringt es der wissenschaftliche Zweck der Gymnasien mit sich, daß nicht sowohl die Erscheinungen in aller Breite aufgeführt, eben so wenig, daß viele Experimente gemacht oder erzählt oder die Einrichtung von physicalischen Instrumenten beschrieben, am allerwenigsten, daß auf den Einfluß

Rücksicht genommen wird, den diese Erscheinungen auf das practische Leben haben. Vielmehr gilt es, daß in einem mäßigen Kreise von Erscheinungen das sie beherrschende Gesetz nachgewiesen wird. In der Erscheinung das Gesetz und in einem Kreise von Erscheinungen das sie alle haltende Gesetz, in dem Verschwindenden und Vorübergehenden das Bleibende und Beharrliche sehen zu lernen, das ist der Zweck des physicalischen Unterrichts. Die unwandelbare Nothwendigkeit, aus der die Erscheinungen hervorgehen und in die sie zurückgehen, läßt sich nirgends so schlagend darstellen und so anschaulich machen, als in den Lehren der Physik.

Der Unterricht in der mathematischen und physicalischen Geographie hat denselben Zweck, während die politische Geographie mehr als eine Hilfswissenschaft der Geschichte angesehen werden muß, denn die politische Geographie betrachtet die Erde als den Schauplatz menschlicher Thätigkeit und ist daher eben so wandelbar, wie die Geschichte und läuft neben der Geschichte her, wie der Schatten neben einem in der Sonne sich bewegenden Körper.

So ist denn der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien keineswegs entbehrlich. Er dient dazu, dem Schüler das allgemeine Leben der Natur aufzuschließen. Der Schüler wird durch denselben gewöhnt, die ganze Natur als ein lebendiges Ganze zu betrachten und überall in derselben Leben, Zweckmäßigkeit, Gesetzmäßigkeit und Nothwendigkeit zu erblicken und zu suchen. Weit entfernt also, daß der naturwissenschaftliche Unterricht den Gymnasiasten von seiner idealen Richtung ablenken und in ein Gebiet von Aeußerlichkeit und Zerstreuung hineinführen sollte, wie manche Pädagogen meinen und sagen, bewirkt er das gerade Gegentheil.

Er verwandelt gerade dem Schüler die Natur, die ihm zunächst als ein Fremdes und Aeußerliches entgegentritt, in ein Inneres. Er zeigt dem Schüler die idealen Bänder, die die äußere Naturthätigkeit durchziehen und zusammenhalten. Die reale

Natur wird durch einen zweckmäßigen naturwissenschaftlichen Unterricht, der in dem Aeußeren das Innere, in der Erscheinung das Gesetz, in dem Leibe die Seele, in dem Einzelnen das Allgemeine, in dem unendlich Mannigfaltigen das unendlich Einfache aufzufinden lehrt, in ein Ideales verwandelt. Die Natur verliert in dem naturwissenschaftlichen Unterricht den Character ihrer Aeußerlichkeit und nimmt den der Innerlichkeit an.

Es ist ja doch nicht möglich, daß der Gymnasiast in gar kein Verhältniß zu der äußern Natur tritt und es wäre auch sehr verkehrt, wenn er nicht in ein solches Verhältniß träte. Ist er aber in seiner Beziehung zur Natur, zu ihren Geschöpfen und Erscheinungen sich selbst überlassen, so bleibt sie ihm mehr oder weniger etwas Aeußerliches, da er doch die Naturwissenschaft — diesen einen Geist der Natur — nicht finden kann. Der naturwissenschaftliche Unterricht hebt die Aeußerlichkeit der Natur auf und hebt den Gymnasiasten über ihre Aeußerlichkeit hinweg und trägt also auch das Ihrige dazu bei, die ideale Bildung desselben vollständig und allseitig zu machen. Er hat zwar nicht den bestimmten Zweck, Sittlichkeit oder Religiosität zu begründen, aber daß er auch in dieser Beziehung von vortheilhaftem Einfluß seyn müsse, ist keinem Zweifel unterworfen und muß um so mehr hervorgehoben werden, da manche sogar von einer nachtheiligen Einwirkung der Naturwissenschaft auf die Sittlichkeit gesprochen haben. Wenn das wahr wäre, so dürfte ja auch dieser Unterricht nicht in die Realschulen aufgenommen werden, was dieselben doch verlangen. Jedes Geschöpf in der Natur trägt den Stempel seines Schöpfers und erinnert nothwendig an den Schöpfer, wenn man es in seiner Lebendigkeit, seiner Zweckmäßigkeit und seiner Vollendung betrachtet.

Es ist sogar manchen viel mehr möglich in der Natur den Schöpfer zu erkennen, als in der Geschichte, weil die Vernunft, die sich in der Natur offenbart, nicht durch die Willkür der menschlichen Freiheit getrübt wird, wie in der Geschichte, in der man erst durch das Böse hindurch und hinter dem Bösen das

Gute und die Lenkung Gottes freilich dann auch in einem viel hellern Lichte erkennen kann.

Aber das naturwissenschaftliche Studium hat auch eine sittliche Folge. Die Vollendung und Nothwendigkeit, die alle Thätigkeiten der Natur beherrscht, ist dem Schüler ein Beispiel und eine Aufforderung, nach derselben Vollendung und Nothwendigkeit im Elemente der menschlichen Freiheit zu streben. Denn sich in seiner menschlichen Freiheit der subjectiven Willkür zu entäußern und frei zu seyn in der Nothwendigkeit und das ewig Nothwendige in der Freiheit zu suchen und festzuhalten, das ist doch die menschliche Bestimmung. Die Betrachtung der nothwendigen Wirksamkeit der Natur ist ein Trieb für den Menschen, der sich ihr offen hingibt, in seine Freiheit Gesetzmäßigkeit zu bringen und sie den ewigen Gesetzen der göttlichen Liebe zu unterwerfen.

2) Aber eine viel bedeutungsvollere Stellung, als die Naturwissenschaft, nimmt unter den realen Unterrichtsmitteln des Gymnasiums die Geschichte ein. Sie steht zu den Sprachen und ihrer Literatur in demselben Verhältniß wie die Naturwissenschaft zu der Mathematik. So viel also unter den idealen Unterrichtsobjecten die Sprachen an Umfang und Intensität der Mathematik voranstehen, in demselben Maße muß der Geschichtsunterricht den naturwissenschaftlichen an Bedeutung übertreffen.

Die Geschichte führt in das Leben der Menschheit ein, wie die Naturwissenschaft in das Leben der Natur und wenn daher den practischen Ständen, deren Lebensberuf auf die Bearbeitung der Naturproducte und Benutzung der Naturkräfte geht, die Naturwissenschaft näher liegt, so muß dem idealen Stande, dessen Lebensberuf das Ideale, das Geistige, die Wissenschaft zur Aufgabe hat, die Entwicklung des Geistes der Menschheit, wie sie die Geschichte uns lehrt, die Geschichte näher liegen. Es ist also klar, daß unter den beiden Realien Naturwissenschaft und Geschichte die Naturwissenschaft in den Realschulen das Vorwiegende seyn muß, wie in den Gymnasien die Geschichte. Aber da die Geschichte die Entwicklung des menschlichen Geistes ist und in

die Entwicklung der Menschheit einführt, so muß sie das auch bleiben und namentlich auf den Gymnasien bleiben, wenn sie ihren Zweck erreichen soll. Wenn der naturwissenschaftliche Unterricht in eine trockene Terminologie und bunte Aeußerlichkeit ausarten und so in ein Gebiet von todter Aeußerlichkeit, das dem idealen Leben der Gymnasien geradezu widerspricht, einführen kann, so gilt dieses eben so sehr von der Geschichte. Wenn der Geschichtsunterricht nichts gibt als Namen und Jahreszahlen oder doch die Thatsachen in solcher Art, daß kein Gefühl, keine Idee darin sich offenbart, dann ist er eher schädlich, als nützlich. Denn eine Gedächtnißübung kann und soll der Geschichtsunterricht nicht seyn. Die Geschichte wird gemißbraucht, wenn sie zu einer Gedächtnißübung herabgesetzt wird. Das Gedächtniß wird unendlich vollkommener und zweckmäßiger an der Einlernung der grammatischen Formen und ihrer feinen Unterschiede geübt, als in dem todten Einlernen der Zahlen und Namen und äußerlichen Begebenheiten der Weltgeschichte. Anderseits aber könnte es eben so unzweckmäßig seyn, wenn dem Gymnasiasten auf den untern Stufen seiner Bildung schon von Staats- und Rechtsverhältnissen, von Grundsätzen der Politik, von Maximen der Kriegführung vorerzählt würde, denn solche Dinge sind ihm noch zu abstract und allgemein, als daß er sie fassen und lebendig in sich verarbeiten könnte.

Um diesen letztern Mißgriff zu verhüten und doch auch nicht in die oben erwähnte todte Aeußerlichkeit zu verfallen, dient eine für die einzelnen Stufen des Gymnasiums wohlberechnete Methode. Ueber diese erlaube ich mir gleich hier eine Bemerkung, da von der methodischen Behandlung der Realien weiter unten nicht weitläufig die Rede seyn wird. Der Geschichtsunterricht muß in den untern Classen ganz anders ertheilt werden, als in den obern. Unten kann er nur dadurch fruchtbar werden, daß er biographisch ertheilt wird. Die Geschichte muß geknüpft werden an einzelne hervorragende Individuen, welche die Blüthen der Geschichte sind. Indem auf solche Individuen das geschichtliche Material bezogen wird, bekömmt es einen individuellen Mittel-

punkt und wird dem Knaben schon verständlich und erregt sein Gefühl und seine Begeisterung, denn sein Sinn ist auf das Individuelle gerichtet und das Allgemeine ist für ihn noch nicht da.

Wie in den untern Classen der Geschichtsunterricht biographisch ist, so wird er in den mittleren und höheren Classen ethnographisch. An die Stelle ausgezeichneter Individuen treten die ausgezeichnetsten Völker, in denen sich die Kraft der weltgeschichtlichen Entwicklung besonders concentrirt hat, wie in den Griechen und Römern in der alten Geschichte und in den Deutschen in der neuern. Wie auf der untersten Stufe der Schüler von einem Individuum aus die Geschichte begriff, so begreift er sie auf dieser Stufe von einem einzelnen Volke aus. Der Standpunkt ist allgemeiner, aber noch nicht der allgemeinste. Der allgemeinste Standpunkt, von welchem die Geschichte aus gefaßt werden kann und muß, ist der synchronistische. Hier wird die ganze Menschheit zu einem Individuum, das sich in den gleichzeitig bestehenden Völkern als in seinen flüssigen Gliedern und in den nach einander folgenden Zeiten und Völkern als in seinen unterschiedenen Bildungsstufen entwickelt. Indeß denke ich, daß dieser höchste und allgemeinste Standpunkt, von welchem die Geschichte betrachtet wird, in seiner Reinheit und Vollendung auf die Universität gehört, woher selbst in der obersten Classe des Gymnasiums der ethnographische Gesichtspunkt wohl der vorherrschende seyn und bleiben muß.

Wird aber der Geschichtsunterricht durch eine gute Methodik dem Schüler faßlich und lebendig, so wird seine Wirkung auf die Bildung des Schülers großartig und unentbehrlich. Die Geschichte ist die Entwicklung des objectiven Geistes der Menschheit. Das objective Daseyn des menschlichen Geistes ist aber der Staat. Ein ganzes Volk gibt sich ein seinem innern Wesen entsprechendes objectives Daseyn im Staate. Die Geschichte gibt daher die Entwicklung der Staaten. Sie lehrt einerseits die Einrichtung der Staaten, ihre fortschreitende Umgestaltung und ihr Verhältniß zu andern Staaten, betrachtet also die Staaten in ihrer Beziehung auf sich und in ihrer

Beziehung auf andere Staaten, anderseits aber spricht sie von dem Verhältniß der einzelnen Individuen zu dem Staatsorganismus, von der Begeisterung und der Liebe der Einzelnen gegen das Vaterland und vor ihrer Hingebung und Aufopferung an das Staatsinteresse. Man kann daher in der Geschichte ein doppeltes Element unterscheiden, ein objectives und ein subjectives. Jenes geht auf die Erkenntniß der Einrichtung der Staaten und ihrer lebendigen Entfaltung, dieses auf das subjective Interesse der Individuen für ihren Staat, auf den Patriotismus, von welchem die Individuen für ihren Staat und ihr Vaterland durchdrungen waren. Darum ist auch die letzte und höchste Wirkung, welche der Geschichtsunterricht auf den Gymnasiasten ausüben soll, daß er eine lebendige Anschauung von der Gliederung des Staates erlangt, daß er sich selbst als ein Glied seines Staates fühlen lernt und als solches von Begeisterung für seinen Staat, für sein Volk, für seine Sprache, für seine Sitten und Gewohnheiten durchdrungen wird.

Beide Zwecke des Geschichtsunterrichts werden aber zunächst am besten an der alten Geschichte erfüllt. Die Staatseinrichtungen der antiken Welt sind einfacher und treten viel anschaulicher hervor, als die der modernen Welt. In den christlichen Staaten ist die Kirche, das Reich Gottes die innerste Seele geworden, die an dem Staate ihr leibliches Organ haben soll. Der moderne Staat ist so — von einem Innerlichen durchdrungen und belebt — viel innerlicher geworden, aber auch viel fester und vollkommener. Die Staatseinrichtungen der alten Welt treten objectiv hervor. Wir sehen, wie sich der antike Staat, als dessen Muster und Vollendung der römische betrachtet werden muß, auf dem Markte und im Felde gestaltet und entwickelt. Das objective Element, was das gesammte Alterthum im Unterschiede der Innerlichkeit der modernen Zeit characterisirt, tritt auch in der Einrichtung des Staats und seinen Verhältnissen hervor. Zur Einführung in die Erkenntniß der Staatseinrichtungen eignet sich daher die alte Geschichte anfangs vorzugsweise. Eben so treten die Beispiele der Aufopferung für das Vaterland, die Be-

weise des Patriotismus viel freier hervor, als in den modernen Staaten. Im christlichen Staate beweist der Einzelne seine Liebe zu dem Vaterlande hauptsächlich nur in der stillen Gewissenhaftigkeit, mit welcher er dem ihm vom Staate übertragenen Berufe lebt. Selbst im Kriege zeigt der Bürger des modernen Staats seinen Patriotismus hauptsächlich nur darin, daß er gehorcht und treu an der Stelle aushält, die ihm angewiesen wird. Der Patriotismus des Einzelnen verschwindet in dem Leben und der Bewegung des Ganzen. Aber in der alten Welt, namentlich in der römischen Welt, tritt der Patriotismus an einzelnen Individuen in glänzendem Lichte hervor. Manche Theile der römischen Geschichte, wie die Kriege mit den Samniten, sind ordentlich eine Kette von Helden und Heldenthaten.

Da somit in den alten Staaten, namentlich und ganz vorzüglich in dem römischen, die Gestaltung und Entwicklung des Staates einfacher und gegenständlicher ist und die Beispiele des Patriotismus in einzelnen Personen und Thaten so treffend hervortreten, so eignet sich die alte Geschichte zu Anfange am besten zum Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Wie das Studium der modernen Literatur und des modernen Geistes vermittelt war durch das Studium der antiken Literatur und des antiken Geistes, so verhält sich's auch bei der Geschichte. Durch das Studium der alten Geschichte muß der Jüngling zum Studium den modernen vorbereitet und hingeleitet werden. Die Geschichte der asiatischen Despotieen ist für die Gymnasien von untergeordneter Wichtigkeit. Sie sind etwa blos bedeutend als Gegensatz zu der griechischen Geschichte. Die individuelle Lebendigkeit und freie Beweglichkeit der griechischen Staaten tritt an der abstracten Einheit und starren Nothwendigkeit der orientalischen Staaten um so blühender hervor. Darum sind auch die Perserkriege von so großer Wirkung, weil diese beiden Gegensätze der alten Geschichte, die abstracte Einheit der orientalischen Reiche und die lebendige Vielheit der griechischen Republiken, in Kampf treten. Beide Gegensätze finden ihre lebendige Vereinigung in den christlichen Monarchieen, wo die individuelle Freiheit der Einzelnen

und die absolute Einheit und Nothwendigkeit des Ganzen unzertrennlich mit einander verbunden sind.

Aber um dieses Leben der christlichen Staaten zu verstehen und sich als ein Glied eines derselben zu fühlen, muß der Gymnasiast die alte Geschichte durchlaufen. Vornehmlich ist die Geschichte Roms für die Gymnasien von besonderer Wichtigkeit. In der römischen Geschichte hat man eine großartige und wahrhaft einzige Entwicklung eines Staats. Die Entwicklung des römischen Staats ist darum so großartig und einzig, weil hier das Staatsinteresse alle anderen Interessen verschlingt. Weil in der römischen Geschichte das Staatsleben so recht einzig und in absoluter Geltung hervortritt, so kann hier gerade vorzugsweise gesehen werden, welches die Elemente des Staats sind, und wie sie sich vermitteln und entwickeln. Aber eine einfache und vorurtheilsfreie Betrachtung der römischen Geschichte zeigt auch die Nothwendigkeit und unendlich tiefere Vernunft der christlichen Staaten.

Der Hauptgesichtspunkt, unter welchem die innere Gestaltung des römischen Staates betrachtet werden muß, ist doch der Gegensatz des aristocratischen und democratischen Princips, welche die römische Republik von Anfang an in sich hatte, und das Bestreben, diesen Gegensatz zu vermitteln und aufzuheben. Die Einheit des aristocratischen und democratischen Princips, die jeder gut organisirte Staat in sich hat, ist aber das monarchische Princip. Erst wenn ein Monarch an die Spitze des Staats tritt, sind seine Gegensätze versöhnt. So lange das aber nicht geschieht, so lange bekämpfen sich die beiden Gegensätze und suchen sich gegenseitig zu vernichten. So sehen wir denn auch im Innern der römischen Verfassung einen immerwährenden Streit zwischen Aristocratie und Democratie, der nur dann nachläßt, sobald die Republik im Kriege gegen ein anderes Volk begriffen ist. Der Streit zwischen Patriciern und Plebejern verursachte im Innern des römischen Staats die heftigsten Convulsionen, daß aber dennoch der Staat nicht an diesen Gegensätzen zerbrach, sondern sich so kräftig erhielt und entwickelte, das kam von der Thä-

tigkeit nach außen. Die innere Einheit wurde immer wieder hergestellt durch die Kriege nach außen. Indem sich der ganze Staat nach außen kehrte, so verstummte der innere Streit. Die inneren Gegensätze waren so lange aufgehoben, als der Krieg nach außen dauerte und Rom zeigte sich auch gerade in seinen Kriegen nach außen in seiner Kraft und Größe. Daher blühte und entwickelte sich die römische Republik nur so lange, als es nach außen noch etwas zu erobern gab. Als Rom Weltbeherrscherin geworden war, da hörte es auch auf zu blühen und sich zu entwickeln, denn dann fiel der Grund, der die innern Gegensätze in Einheit zusammenhielt und der das dritte Princip eines wohlorganisirten Staates, das monarchische Princip ersetzte, weg. Als Rom zur Weltherrschaft gekommen war, da war seine Blüthe dahin und es konnte sich dann nur dadurch noch in Einheit erhalten, daß es von Einem Kaiser beherrscht wurde. Es wurde dann allerdings Monarchie, aber das ist wieder nicht die christliche Monarchie, in welcher bei der Einheit die freiste Entwicklung der Gegensätze möglich ist, sondern es ist mehr oder weniger Militärdespotie. Rom verfällt als Kaiserreich in das andere Extrem des Alterthums, aus der classischen Republik in die orientalische Despotie und mußte, weil es nicht die Einheit der Gegensätze in seiner Verfassung darstellte, untergehen. Wir müssen also die Größe des römischen Staats und die politischen Tugenden seiner Bürger bewundern, wir können an der objectiven Entwicklung dieses Staates auf dem Forum und im Felde die Grundelemente jedes Staatsorganismus und ihr Verhältniß aufs deutlichste erkennen, aber wir müssen auch hier am ersten begreifen, daß sich die Staatsidee im römischen Staate noch nicht verwirklicht hat.

Der Grund aber, warum der römische Staat das monarchische Princip nicht in sich aufnehmen konnte, ohne das eigenthümliche Leben des democratischen und aristocratischen Princips zu zerstören und nicht alle drei Principien in lebendiger Einheit in sich aufnehmen konnte und daher entweder eine Republik war, die sich nur im Kampfe nach außen erhalten und entwickeln konnte, oder eine Despotie, der alle freie Gliederung nach innen und Be-

währung subjectiver Freiheit fehlte, der Grund liegt doch zuletzt darin, daß dem römischen Staate die wahre Beziehung nach Innen fehlte. Gilt das objective Staatsleben für sich etwas, wie in Rom, und ist es nicht aufgenommen in das absolute Leben der Religion, so kann es nicht zu lebendiger in sich seyender Einheit kommen, es kann nicht einen Halt in sich selbst erlangen. Erst wenn der Staat nicht mehr für sich steht, sondern wenn er die objective Verwirklichung ist des ewigen Lebens der Religion, erst dann ist er auf das Ewige gegründet und erst dann hat er wahren Bestand und freien Fluß seiner Momente. Erst wenn der ganze Staat mit allen seinen Gliedern ein Leib ist, den der Geist der Religion durchdringt und durch den sich der Geist der Religion menschliches Daseyn gibt, also nicht in sich selbst erstarrt, sondern flüssig und beweglich ist in dem Absoluten, erst dann ist der Staat, was er seyn soll und erst dann ist er nicht der Zerstörung Preis gegeben, sondern kann bleiben, was er ist. Erst dann ist er durch und durch frei, es gibt keine Sclaverei mehr, sondern er ist äußerlich und in gesellschaftlicher Hinsicht ein Organ der Freiheit und Wahrheit, wie die Religion innerlich und im Geiste absolute Freiheit und Wahrheit ist.

Diesen seinen Endzweck erreicht aber der Staat im Christenthum. Daher verweist die alte Geschichte auf die Geschichte der christlichen Staaten als ihr Ziel, nach dem sie hinstrebte. Die alte Geschichte ist ein nothwendiger Durchgangspunkt zu der Geschichte der christlichen Staaten. Und so muß denn auch auf Gymnasien die Folge des Unterrichts der alten Geschichte, die wegen ihrer Gegenständlichkeit die erste Stelle einnehmen muß, die seyn, daß der Schüler erkennen und fühlen lernt, daß volle Freiheit nur im christlichen Staate möglich ist und daß die Staatsidee in ihren Unterschieden und ihrer Einfachheit nur im Christenthum zu ihrer Verwirklichung kommt. Der Unterricht in der neuern Geschichte, der in seinem Zusammenhange der obersten Classe vorbehalten bleibt, hat die Aufgabe, diese Ueberzeugung mehr festzustellen und zur unwandelbaren Gewißheit zu erheben und besonders zu zeigen, daß im Protestantismus die volle Ver-

schmung des Staats mit der Religion zu Stande gekommen ist. Aber bei dieser allgemeinen Ueberzeugung, daß der christliche Staat der Staat der Freiheit ist, darf es nicht sein Bewenden haben. Ich soll nicht blos in dem Geschichtsunterricht zu der Erkenntniß kommen, worin die wahre Freiheit des Staatslebens liegt, sondern ich soll mich selbst als Glied eines Staatsorganismus fühlen und wissen. Ich soll mich einem bestimmten Staate hingeben, ich soll einen bestimmten Staat, in dem ich geboren bin und erzogen werde, lieben, ich soll den Drang in mir haben, ihm meine Kräfte zu widmen und seine Interessen vertheidigen, als wären es die Interessen meiner eignen Seele.

Der elende Kosmopolitismus ist, wie der traurige Indifferentismus in religiösen Dingen, ein Product der neusten Aufklärerei, die allen Geist und alle Begeisterung zu nichte gemacht hat. Wie sich die Liebe zur Menschheit in der Liebe zu einzelnen Menschen, auf die ich durch meine Bestimmung hingewiesen bin, concentriren muß, so muß ich in meinem Staate alle Staaten lieben oder ich nehme an gar keinem Staatsleben Theil oder bin der Gesinnung nach ein Verräther meines Vaterlandes. Diese herzliche Ergebenheit an Fürst und Vaterland, diese Begeisterung für den Mutterstaat und seine Interessen, dieser volle, wahre Patriotismus, der sich durch kleinliche Erfahrungen und Fehler im Einzelnen nicht irre machen läßt in seiner Kraft und wenn's gilt kein Opfer scheut, dieser sollte in allen Seelen der Gymnasiasten kräftig entzündet werden. Dann würde sich unser Vaterland bald erheben in seiner Kraft, denn von dem idealen Stande geht der Geist des Staates aus, dann würden unsere Staaten bald blühen, wie die Gärten Gottes und Früchte tragen, die für die Ewigkeit bleiben.

Daß aber in Gymnasien der Patriotismus entzündet werde, dazu dient einerseits der Unterricht in der vaterländischen Geschichte, die also eine besonders auf die Lichtpunkte gerichtete und noch detaillirtere Entwicklung verlangt, als die römische Geschichte. Das andre Mittel aber, durch welches der Schüler dahin gebracht wird, sich als Glied der Staatsgemeinschaft fühlen

zu lernen und sich als einen Vertreter seines Staates zu betrachten, bietet die Gemeinschaft der Schule selbst dar. Der Organismus des Gymnasiums ist ein Abbild von dem Organismus des Staats, dem das Gymnasium angehört. Alle Gelegenheiten, bei denen das Gymnasium als Ganzes auftritt, sind daher eben so viel Mittel, den Sinn des Schülers für die größere Gemeinschaft des Staats zu beleben. Er fühlt sich als Glied des Schulorganismus und das ist eine Vorbereitung dazu, daß er sich als Glied des Staatsorganismus betrachten lernt. Es folgt daraus von selbst, was für einen wichtigen Einfluß auf die Belebung des Sinnes für Gemeinschaft Alles haben muß, wobei die ganze Schule zugegen und thätig ist. Dergleichen Gelegenheiten sind gemeinschaftliche Spatzirgänge, gemeinschaftliche Turnübungen, die öffentlichen Examina und andere Schulfeste und was dergleichen mehr ist. Von ganz besondrer Wirkung ist es aber, wenn die Beziehung der Schule zum Staate wirklich hervortritt. Jeder hat es ja wohl an sich erfahren, was es schon für eine große Wirkung thut, wenn eine vorgesetzte Behörde die Schule revidirt. Mit welcher Ehrfurcht betrachtet man als Schüler einen solchen Mann, dem die ganze Schule und ihre Lehrer gehorsam sind und ihre Ehrerbietung bezeigen. Noch wirksamer ist, wenn die ganze Schule vaterländische Feste, wie den Geburtstag des Fürsten oder prägnante geschichtliche Erinnerungen des Vaterlandes, wie die Schlacht bei Leipzig, die Einnahme von Paris und dergleichen gemeinschaftlich feiert und wenn dabei jeder Schüler sey es in einem dunkeln Gefühle oder mit deutlicher Erkenntniß inne wird, daß er ein Glied ist von dem Organismus der Schule und dieser Organismus selbst wieder ein Glied ist von dem Staatsorganismus und in diesem lebt und wirkt.

Allerdings aber können alle diese Aeußerlichkeiten nur dann die beabsichtigte Wirkung hervorbringen und in dem Schüler die wahre und rechte Gesinnung gegen Fürst und Vaterland erzeugen, wenn überhaupt die wahre und rechte Gesinnung in ihm rege ist. Die rechte Stellung des Menschen zu seinem Staat

wird doch zu allermeist und so recht von innen heraus hervorgebracht durch den Geist der Wahrheit, den die Religion gibt. Das sicherste Mittel, den Patriotismus in den Schülern zu bilden, ist die Belebung des religiösen Interesses. Wer die rechte Stellung zu Gott hat, der hat auch die rechte Stellung zu allen Menschen und zu allen Verhältnissen. Der Geist der Wahrheit wird euch in alle Wahrheit leiten, sagt der Herr Christus zu seinen Jüngern. Soll der Schüler ein würdiges Glied der äußerlichen Staatsgemeinschaft werden, so muß er vor allen Dingen ein Glied der innerlichen Gemeinschaft des Geistes mit Gott in Jesu Christo seyn. Ein lebendiges Glied der Staatsgemeinschaft im rechten Geiste ohne Selbstsucht und Heuchelei und ohne Schmeichelei kann keiner seyn, der nicht ein lebendiges Glied in der kirchlichen Gemeinschaft ist. Und den Schüler in dieses Leben der Kirche einzuweihen, das ist die dritte und letzte von den practischen Aufgaben des Gymnasiums.

3) Wie die Mathematik mit der Naturwissenschaft, die Philologie mit der Staatengeschichte, so steht mit der Religion die Kirchengeschichte in Verbindung. Die Religion ist nicht ohne Kirche. Die Kirche ist die Gemeinschaft derer, die in dem christlichen Glauben stehen. Die Kirche ist ein unsichtbarer rein geistiger Staat, dessen Bürger alle sind, welche denselben Glauben, dieselbe Liebe und dieselbe Hoffnung haben. Sobald daher der christliche Glaube in der Menschheit lebendig wurde, so bildete sich auch eine Kirche. Die Existenz der Kirche gehört ja selbst mit zu den Glaubensartikeln.

Die Gründung, Entwicklung und immer vollendetere Gestaltung der Kirche lehrt uns die Kirchengeschichte. Durch sie wird man eben so in das Leben der Kirche eingeführt, wie durch die Staatengeschichte in das Leben der Völker und Staaten. Zwar kann die Geschichte der christlichen Staaten nicht gegeben und begriffen werden ohne Rücksicht auf die Kirche. Die Kirche ist der Geist des christlichen Staates. Ohne sie ist der christliche Staat gar nicht. Der Hauptgesichtspunkt, unter welchem die Geschichte des Mittelalters gefaßt werden muß, ist sogar das

Verhältniß zwischen Staat und Kirche, ihr Kampf und ihr Streben nach Vereinigung. Diese Vereinigung geschieht in der protestantischen Kirche. Im Katholizismus bleiben sich Staat und Kirche äußerlich, im Protestantismus tritt die Kirche in das Innere des Staats und der Staat in die Kirche.

Bei diesem Verhältniß und bei dieser Unzertrennlichkeit des christlichen Staates und der Kirche ist also schon gar nicht möglich, Staatengeschichte zu fassen ohne Rücksicht auf die Kirche und deren Entwicklung, so wie keine Kirchengeschichte möglich ist ohne Bezug auf Staatengeschichte. Dennoch sind aber Kirchengeschichte und Staatengeschichte trotz ihrer Untrennbarkeit unterschiedene Gebiete, wie Kirche und Staat unterschiedene Gemeinschaften sind, so wenig eine ohne die andere gedacht werden kann.

Die Kirchengeschichte gehört in den Religionsunterricht der Gymnasien. Was die Kirche ist, muß der Schüler an ihrer historischen Gestaltung und Entwicklung kennen lernen. Die Geschichte der Kirche des Mittelalters, so sehr sie zuletzt in völlige Verdorbenheit überging, ist in dieser Beziehung durchaus nicht überflüssig. Im Mittelalter ist die Kirche äußere Kirche, während sie im Protestantismus innere Kirche wird. Der Character der Aeußerlichkeit, den die katholische Kirche durchweg hat, legt sie der Sinnlichkeit näher und macht die Organisation der Kirche für den Anfang verständlicher. Erst muß der Schüler die Kirche als ein Aeußeres gleichsam mit Augen sehen, ehe er sie als ein rein Inneres und Geistiges erkennen kann. Durch das Aeußere wird der Schüler hier, wie in allem methodischen Unterricht, in das Innere hinübergeführt. Das Innere ist kein Abstractes, außer dem Aeußeren Existirendes, sondern in der Aufhebung des Aeußeren liegt das Innere.

Wie der Gymnasiast in der Entwicklung und in dem Untergang der antiken Staaten am sichersten die Vernunft und Nothwendigkeit des christlichen Staates erkannte, so erkennt er in der Entwicklung und Aufhebung der katholischen Kirche erst auf eine lebendige Weise die Kraft und Wahrheit der evangelischen Kirche. In der Ueberwindung des großartigen Baues der katholischen

Kirche zeigt sich unendliche Kraft und Affirmation der evangelischen Kirche. Darum ist kein Theil der Kirchengeschichte so fähig, den Schüler in das Leben und die kräftige Innerlichkeit der evangelischen Kirche einzuführen, als die Reformationsgeschichte. Hier zeigt sich die Kraft des Protestantismus, das äußerliche Thun der katholischen Kirche in ein inneres Thun im Geiste und in der Wahrheit zu verwandeln, in seiner höchsten Lebendigkeit. Hier wird der Geist der protestantischen Kirche, so weit er sich äußerlich erkennen läßt, am lebendigsten erkannt. Hier wird also auch der evangelische Christ am lebendigsten in den Geist seiner kirchlichen Gemeinschaft eingeweiht und für diese Gemeinschaft gewonnen. Die unsichtbare Kirche Christi ist zwar nur eine einzige an allen Orten, zu allen Zeiten, in dieser Welt und in jener Welt. Es ist die lebendige Gemeinschaft der Geister, die vom Geiste der Wahrheit durchdrungen sind und im Geiste der Wahrheit Jesum Christum als die wahrhaftige Offenbarung des ewigen unsichtbaren Gottes erkennen und in ihm Gott lieben. Aber diese Eine, allgemeine, unsichtbare Kirche besondert sich in der Erscheinung in lebendige Stufen, von denen immer eine innerlicher und der Idee der Kirche entsprechender ist, als die andere. Diese Eine, allgemeine, unsichtbare Kirche, in der Katholiken und Protestanten und aller andern Bekenner Christi Eins sind, durchläuft in der menschlichen Erscheinung einen Entwicklungsprozeß und die unterschiedenen Stufen des Entwicklungsprozesses sind die unterschiedenen Confessionen. Die Confessionen sind die besondern Kirchen in der Einen allgemeinen Kirche. Der Entwicklungsprozeß geht von außen nach innen, wie alle Entwicklung, und die letzte Stufe der Kirche, die evangelische, ist eine innigere, verklärtere Gestaltung der Idee der Kirche, wie die katholische auch in ihren besten Zeiten.

Darin liegt es aber auch, daß der evangelische Christ eben so sehr jeden gläubigen Katholiken, mit dem er in der allgemeinen christlichen Kirche eins ist, als seinen Bruder in der Wahrheit anerkennen und lieben kann, wie er anderseits seiner Confession im Gegensatz gegen die katholische mit voller Liebe ergeben seyn kann.

Das Bewußtseyn, einer ewigen, allgemeinen Kirche in Christo anzugehören, gibt der Religionsunterricht. Wer Religion hat, der gehört auch zur christlichen Kirche. Die Ueberzeugung aber von der Wahrhaftigkeit der bestimmten evangelischen Confession, der ich angehöre, erhalte ich durch die Kirchengeschichte. Und dieses doppelte Bewußtseyn ist in dem Gymnasiasten zu begründen und auf alle Weise lebendig zu machen.

Aber es reicht nicht zu, daß er sich als Glied der allgemeinen und besondern Kirche, als Glied der Einen allgemeinen Kirche und als Glied der bestimmten Confession fühlt und weiß, dieses Bewußtseyn der Gemeinschaft und die Liebe und Freude an dieser Gemeinschaft muß sich auch an dem kirchlichen Leben einer einzelnen Kirche eines bestimmten Ortes und einer bestimmten Gemeinde aussprechen.

Wer der christlichen Kirche im Geiste und in der Wahrheit angehört, der hat auch den Drang, ihn um sich verwirklicht zu sehen. Wer im Glauben lebt, der würde sich eine Gemeinde unter denen bilden, mit denen er zusammenlebt, wenn nicht schon eine solche existirte. Und wenn nun eine solche Gemeinde existirt, wie denn in allen christlichen Orten wenigstens äußerlich eine solche existirt, so wird er sich zu ihr halten und an ihren Versammlungen und Uebungen Theil nehmen. Es gibt keine größere Freude für einen Menschen, der in der Gemeinschaft mit Christo lebt, als diese innere Gemeinschaft mit andern Gleichgesinnten in gemeinschaftlichen Gesängen, Gebeten und Betrachtungen auszusprechen. Wer in der innern Gemeinschaft steht, der bedarf unabweislich eine solche äußere. Umgekehrt gibt es daher auch kein sichereres und wirksameres Mittel, den Geist der innern Gemeinschaft lebendig zu machen und lebendig zu erhalten, als die Theilnahme an der äußern Gemeinschaft. Und für junge Christen namentlich und besonders gibt es kein herrlicheres Mittel, in die innere Gemeinschaft mit Christo eingeführt zu werden, als die Theilnahme an der äußerlichen kirchlichen Gemeinschaft. Er braucht und soll nicht dazu gezwungen werden, er sucht sie selbst, denn die Gemeinschaft so vieler Menschen in einer Idee und in

Geiste hat für das jugendliche Gemüth etwas sehr Eindringliches, aber nur das Eine muß er sehen, daß seine Eltern und Lehrer diese Gemeinschaft ehren und lieben und daß ihr Wunsch und Wille ist, daß er an ihnen Theil nimmt.

Diesen kirchlichen Sinn nun in ihre Zöglinge zu pflanzen und zu einem lebendigen unverlierbaren Eigenthum derselben zu machen, ist eine der hauptsächlichsten Aufgaben der Gymnasien. Allerdings wirken zu diesem Behuf der Religionsunterricht und die Ueberzeugung und das eigne Beispiel der Lehrer das Beste, aber auch durch objective Einrichtungen der Schule muß dieser kirchliche Sinn befördert werden. Das Gymnasium soll in sich selbst eine kleine Kirche seyn und zu der Kirche des Ortes in lebendiger Beziehung stehen. Das Gymnasium tritt als Kirche in sich selbst auf durch seine gemeinschaftlichen Gebete. Dadurch, daß der Unterricht mit einem gemeinschaftlichen Gebete der ganzen Schule angefangen und geschlossen wird, dadurch wird der Sinn der Gemeinschaft angeregt und dazu beigetragen, daß der Geist, in welchem die Arbeit des Tags betrieben wird, ein wahrhafter und gewissenhafter Geist ist.

Die Beziehung aber des Gymnasiums zu der kirchlichen Gemeinde des Orts wird unter andern dadurch hergestellt, daß das ganze Gymnasium den sonntäglichen Gottesdiensten beiwohnt und in Gemeinschaft das heilige Abendmahl genießt.

Aber freilich darf Alles dieß nicht äußerliches Formelwesen werden. Wird's das, so sind wir in den schlechtesten Zeiten des Katholizismus, wo dieses äußerliche Beten ohne Kraft und Innigkeit, dieses äußerliche Kirchengehen ohne Glauben und Liebe, diese äußerliche Absolution ohne innere Reue und dieses äußerliche Abendmahlsgehen ohne innere Gemeinschaft mit dem Erlöser etwas galt. Nichts ist erschrecklicher und widerlicher, als religiöser Formalismus, aus dem der Geist entflohen ist.

Aber wo in einem Gymnasium die Religion im Geiste des Christenthums gelehrt wird und die Erkenntniß des dreieinigen Gottes als die höchste Erkenntniß, die Liebe Gottes als die würdigste ja allein werthe Liebe gilt, wo die Religion der Geist

der ganzen Anstalt ist, der in allem wissenschaftlichen Treiben lebt und Blüthe und Früchte treibt, da wird auch der kirchliche Sinn nichts Aeußerliches bleiben, sondern Leben und Wahrheit werden und seine Kraft wird nicht blos in dem Gymnasium die segenvollsten Folgen haben, sondern die Schüler werden ihn mit hinausnehmen in ihr Berufsleben und treue Glieder der Familie und treue Diener des Staats werden, weil sie treue Diener der Kirche d. h. treue Diener des lebendigen Gottes sind.

7.

Eine Bemerkung über das Verhältniss des Gymnasiums zu der Universität hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände.

Die Universität ist die Fortsetzung und Vollendung des Gymnasiums. Den wissenschaftlichen Geist, der der Endzweck des Gymnasiums ist, vollendet die Universität und führt ihn in die einzelnen Berufssphären des ideellen Standes hinüber. Auf Gymnasien wird der wissenschaftliche Geist gebildet, auf der Universität ist er wirksam in der Erkenntniß. Auf Gymnasien wird der Schüler zur Fähigkeit und Fertigkeit des wissenschaftlichen Erkennens hingeführt, auf der Universität übt er dieses wissenschaftliche Erkennen in irgend einer Sphäre. Hier wird die Fähigkeit des wissenschaftlichen Erkennens ausgebildet, dort wird es geübt. Hier wird zur Erkenntniß erzogen, dort wird wirklich erkannt. Das Gymnasium ist der Weg zur Wissenschaft, die Universität ist die Wissenschaft selbst. Wie aus dem Saamen der ganze Baum mit allen Zweigen, Blättern und Blüthen hervorwächst, so wächst aus dem Gymnasium der große und herrliche Baum der Universität empor. In dem Gymnasium ist die ganze Universität mit all ihrer reichen Gliederung der Anlage nach enthalten. In der Universität verwirklicht sich das nur vollständig, was in dem Gymnasium an sich d. h. der realen Möglichkeit nach vorhanden war.

Wir betrachten aber hier die Universitäten nur von Seiten ihrer Unterrichtsgegenstände und vergleichen sie in dieser Beziehung mit den Gymnasien und finden darin eine neue äußerliche Bestätigung von der Nothwendigkeit der Unterrichtsmittel des Gymnasiums, wie sie früher bestimmt sind.

Die Universität hat vier Facultäten, die medicinische, die juristische, die theologische und die philosophische. Die drei ersten haben es mit den drei unterschiedenen Lebenssphären des Menschen zu thun, die philosophische bildet die allgemeine Grundlage und das ideelle Band von den drei ersteren. Die medicinische Facultät hat es mit dem Naturleben des Menschen zu thun, mit dem menschlichen Liebe, seiner Organisation, seinen Krankheiten und den Mitteln, sie zu heilen und bildet die Leiter dieses Lebens. Die juristische Facultät hat das Recht zu ihrem Gegenstande, die Seele des Staatslebens und das Band aller äußern menschlichen Verhältnisse. Die juristische Facultät bildet daher auch diejenigen Individuen vor, die sich zu Verwaltern und Leitern des Staatslebens bestimmen. Die theologische Facultät hat das aus der Religion kommende kirchliche Leben zu ihrem Inhalte und bildet die Lenker dieses Lebens.

Die medicinische Facultät bedarf daher, weil ihr Gegenstand das Naturleben des Menschen ist, die Erkenntniß der Natur überhaupt. Die Naturwissenschaften bilden die Grundlage des medicinischen Studiums. Eben so setzt das juristische Studium die Erkenntniß der menschlichen Verhältnisse und der menschlichen Entwicklung, also die Geschichte im weitesten Sinne des Wortes voraus. Die Erkenntniß des kirchlichen Lebens und die Einführung in dieses Leben, welches die theologische Facultät zu ihrer Aufgabe hat, setzt die Erkenntniß Gottes voraus.

Die Eintheilung der drei Facultäten ist also bestimmt durch die drei Sphären des Universums, die der Erkenntniß des menschlichen Geistes geöffnet sind, Natur, Menschheit, Gottheit. Jede Facultät hat aber außer der besondern Aufgabe, Leiter der drei verschiedenen Stufen des menschlichen Lebens, des Naturlebens, des Staatslebens und des kirchlichen Lebens zu bilden, noch die

wissenschaftliche Erkenntniß einer bestimmten Sphäre des Universums zu ihrer allgemeinen Voraussetzung. Die medicinische Facultät hat die Erkenntniß der Natur, die juristische die Erkenntniß der Geschichte, die theologische die Erkenntniß Gottes, alle drei aber die allgemeine Methode und den allgemeinen Inhalt aller wissenschaftlichen Erkenntniß zu ihrer Voraussetzung.

Von dieser allgemeinen Seite stützen sich die drei realen Facultäten auf die ideale, auf die philosophische, oder die drei besondern Facultäten auf die allgemeine. In der philosophischen Facultät sind sowohl die allgemeinen Wissenschaften, die die allgemeine Grundlage der besondern Facultätsstudien bilden, nämlich Naturwissenschaft mit der Mathematik, Geschichte und Philologie, als auch die Wissenschaft, die die allgemeine Methode und den allgemeinen Inhalt aller Wissenschaften enthält — die Philosophie — vereinigt. Die philosophische Facultät bildet somit die allgemeine, gemeinschaftliche Grundlage der drei andern Facultäten und das ideelle Band, was sie mit einander vereinigt und wirklich zu lebendigen Gliedern eines lebendigen Leibes, der universitas literarum, macht. Wie so die philosophische Facultät die Seele der ganzen Universität ist und sie daher besonders das kräftige und geistige Leben derselben begründet und entwickelt, so ist wieder die Philosophie im engern Sinne das Innerste der philosophischen Facultät. Um die Philosophie reihen sich eben so die andern Gegenstände der philosophischen Facultät, wie sich um die philosophische Facultät, als um ihren ideellen Lebenspunkt, die drei übrigen Facultäten reihen.

Aus diesem lebendigen Zusammenhang der Facultäten der Universität folgt denn nun auch die höchst auffallende Analogie der Universität mit dem Gymnasium. In der innigsten Verbindung steht das Gymnasium zunächst mit der philosophischen Facultät. Das Gymnasium hat zu seinen Unterrichtsmitteln dieselben Gegenstände, welche die Wissenschaften der philosophischen Facultät ausmachen. Was die Tendenz der ganzen Gymnasialbildung war, Erzeugung des wissenschaftlichen Geistes, das tritt auf der Universität als eine besondere Wissenschaft auf, als Wissenschaft

der Logik. In der Logik ist als systematische Wissenschaft verwirklicht, was auf dem Gymnasium nur Tendenz war. Das logische Studium ist daher die Vollendung der Gymnasialbildung und der Anfang des Universitätsstudiums. Wie in der Logik der Universität die wissenschaftliche Tendenz des Gymnasiums realisirt ist, so treten nun auch die andern Unterrichtsmittel, die Momente des Gymnasialstudiums sind, als besondere Wissenschaften der philosophischen Facultät auf, sowohl die ideellen Unterrichtsobjecte Mathematik und Philologie als die Realien Naturwissenschaft und Geschichte, so wie die Realphilosophie, die in der philosophischen Facultät dieselbe Stellung einnimmt, wie der Religionsunterricht auf dem Gymnasium.

So sehr sich aber in der philosophischen Facultät alle Gegenstände wiederfinden, die das Gymnasium lehrt, so findet doch in der Art, wie sie vorgetragen werden, ein so großer Unterschied statt, so groß der Unterschied ist zwischen dem Zweck des Gymnasiums und der Universität. Auf der Universität werden alle diese Gegenstände als Wissenschaften für sich, als selbständige Organismen für sich behandelt, während sie auf dem Gymnasium nur die Stellung von Momenten eines Organismus haben. Sie gelten auf dem Gymnasium nicht als Wissenschaften, sondern nur als wissenschaftliche Bildungsmittel, nur als Mittel, durch welche die Idee des Gymnasiums ihre Verwirklichung findet.

Der Unterschied liegt also in der Methode der Behandlung, von der weiter unten näher die Rede seyn wird.

Die Wissenschaften der philosophischen Facultät bilden Kreise für sich, die ihren eigenen Mittelpunkt haben, dieselben Gegenstände sind aber auf dem Gymnasium Punkte von der Peripherie desselben Kreises, dessen Mittelpunkt die Idee des Gymnasiums ist.

Aber auch die drei andern Facultäten hat das Gymnasium in der geeigneten Weise an sich. Das Gymnasium hat ja auch die Aufgabe, seine Schüler in das Naturleben, in das Staatsleben und in das Leben der Kirche hinüber zu leiten.

1) Der Gymnasiast soll Interesse haben für das Naturle-

ben, soll in der Natur leben und sich bewegen und auf diese Weise auch für Kraft und Gesundheit, für Gewandtheit und Anstand des Körpers sorgen.

2) Er soll mit Liebe und Begeisterung für sein Vaterland im Allgemeinen und für den bestimmten Staat, dem er angehört, erfüllt werden, er soll sich als lebendiges Glied seines Staats fühlen und wissen und zu jeder Aufopferung für König und Vaterland herzlich bereit seyn.

3) Der Gymnasiast soll endlich und vorzüglich ein Glied der Kirche werden und sich als ein solches betrachten und an dem innern und äußern Leben der Kirche herzlichen Antheil nehmen.

In der ersten Beziehung wird man an die medicinische Facultät erinnert, in der andern an die juristische und in der dritten an die theologische. Nur bilden die Facultäten Leiter dieses dreifachen Lebens, während die Gymnasiasten zu Gliedern dieser drei Lebensstufen gemacht werden sollen.

8.

Von der Bedeutung der deutschen Aufsätze und der deutschen Lectüre im Gymnasialunterricht.

Durch jedes der Unterrichtsmittel wird der Geist des Schülers von einer einzelnen bestimmten Seite angeregt und gebildet. Die strenge Folgerichtigkeit und den methodischen Zusammenhang des Denkens eignet er sich in der Beschäftigung mit der Mathematik an. Die Allgemeinheit und Tiefe des Erkennens, die Schärfe des Urtheils, so wie endlich, was wir weiter unten noch sehen werden, die Stärke des Gedächtnisses wird im grammatischen Unterricht gebildet. Das Studium der classischen Schriftwerke gibt Klarheit, Bestimmtheit, Fluß und Schönheit der Rede, überhaupt die große Kunst, gegebene Ideeen auf eine angemessene Art in der Rede zu gestalten. In dem Religionsunterrichte wird das Gefühl für absolute Wahrheit erweckt und der absolute Maßstab der Wahrheit gegeben, so wie die religiöse Anregung die Bildung eines reinen Sinnes und guten Characters zur unmittelbaren Folge hat. In den Realien endlich wird der Schüler in die unterschiedenen Sphären des Lebens hinübergeleitet und befähigt und gewöhnt, sich als ein Glied derselben zu fühlen und zu betrachten.

So wird durch jedes einzelne bestimmte Unterrichtsmittel eine einzelne bestimmte Seite des Geistes gebildet, welche durch die andere nicht gebildet wird. Die Unterrichtsmittel ergänzen sich auf diese Weise und erst durch das Zusammenwirken aller Un-

terrichtsmittel erzeugt sich im Schüler eine gewisse Gesammtbildung, die der Zweck des ganzen Unterrichts ist. Indem sich der Schüler einen bestimmten Kreis von Unterrichtsmitteln aneignet, so erwirbt sich sein Geist durch die Habhaftwerdung der edeln geistigen Stoffe und durch die Kraftanstrengung, die mit der Ergreifung derselben verbunden ist, eine ganz bestimmte, scharf characterisirte Bildung, die eben mit dem Namen der Gesammtbildung bezeichnet wird.

Die Gesammtbildung ist das Resultat und Blüthe des ganzen Unterrichts. Jede einzelne Classe des Gymnasiums hat ihre Gesammtbildung, aber auch das ganze Gymnasium. Unter der letztern hat man zu verstehen die Schärfe, Consequenz und Tiefe des Denkens, die logische Kraft, einen gegebenen Inhalt nach den passenden Gesichtspunkten zu ordnen, die Fülle der Ideeen und den Umfang der Kenntnisse, die Correctheit, Gewandtheit und Schönheit des Styls, die religiöse Innigkeit und die sittliche Reinheit und Festigkeit. — Alles in dem Maße, in welchem es auf dem Gymnasium hervorgebracht wird und zur Betreibung der Universitätstudien nothwendig ist — alle diese Momente in der Einheit des Geistes zusammengefaßt ist die Gesammtbildung des Gymnasiums.

Aber das Gymnasium hat in sich selbst wieder seine bestimmte Stufenfolge, welche durch die Classification ausgesprochen ist. In jeder Classe wieder entsteht durch das Zusammenwirken aller Unterrichtsmittel und sonstige Bestrebungen des Gymnasiums eine gewisse Gesammtbildung. Ein Tertianer denkt und fühlt ganz anders, als ein Primaner; eben so geht die Richtung seines Willens auf ganz andre Gegenstände. Diese Gesammtbildung nun jeder einzelnen Classe muß sich äußern, wie sich jedes einzelne Moment derselben äußert.

Der Schüler muß ein Mittel haben, diese seine Gesammtbildung sich zum Bewußtseyn zu bringen und sie zu offenbaren. Er muß sie darstellen, damit er auch in der Gesammtbildung seines Geistes sicher und klar von Stufe zu Stufe fortschreitet, wie

er in seiner durch jedes einzelne Unterrichtsmittel gewonnenen besondern Bildung von Stufe zu Stufe fortschreitet.

Zu der Darstellung der Gesammtbildung dienen aber die deutschen Aufsätze. Alles, was der Schüler in einer gewissen Classe geworden ist, in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion, sein Verhältniß zu Gott, zu den Menschen und zur Natur, kurz Alles, was in ihm eine geistige Existenz gewonnen hat, das soll sich in seiner Gesammtheit, in seiner lebendigen Einheit und individuellen Zusammenfassung durch die deutschen Aufsätze offenbaren. Sie sind die Blüthen der Schülerbildung. In ihnen treten die verschiedenen Seiten der Gymnasialbildung in einer individuellen Spitze zusammen. Die deutschen Aufsätze sind ein Mittel, durch welches der Schüler seiner Bildung sich deutlich bewußt wird und dasjenige, was in ihm geistig vorliegt, in einer zweckmäßigen Weise darstellen lernt. Wie die Aufsätze der einzelnen Classen die Gesammtbildung der einzelnen Classen aussprechen, so soll der Aufsatz, der von den Abiturienten geliefert wird, die Gesammtbildung des Gymnasiums aussprechen. Ich muß daher die Bestimmungen der neuen preußischen Abiturienteninstruction, die sich auf den deutschen Aufsatz beziehen, für durchaus zweckmäßig und die Wahrheit der Sache treffend halten und finde die hohe Bedeutung, die der Beschaffenheit des deutschen Aufsatzes in der Entscheidung über die Reife des Abiturienten eingeräumt wird, durchaus gegründet und dem Wesen des Gymnasialstudiums entsprechend. Es heißt daselbst: „Die Prüfungsarbeiten „sollen bestehen in einem prosaischen, in der Muttersprache abzu„fassenden Aufsatze, welcher die Gesammtbildung des Examinan„den, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, „wie auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Be„stimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, so wie auf plan„mäßige Anordnung und Ausführung des Ganzen in einer na„türlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreib„art beurkunden soll.“

Diese Stellung, welche dem deutschen Aufsatze hier unter den Abiturientenarbeiten gegeben wird, gilt für alle Classen des

Gymnasiums mit den gehörigen, durch den Standpunkt der jedesmaligen Classe bestimmten Modificationen.

Der deutsche Aufsatz ist die freie Darstellung der Gesammtbildung des Schülers. Des Schülers Thätigkeit überhaupt ist ein Nehmen und ein Geben, gleichsam ein Einathmen und Ausathmen. Die eine Thätigkeit des Schülers ist die Receptivität, mit welcher er die Unterrichtsmittel, welche ihm der Lehrer gibt, aufnimmt und sich aneignet. Die andre Thätigkeit ist aber eine productive, nach welcher er aus sich das Aufgenommene frei reproducirt und darstellt. Soll der Stoff, der durch den Unterricht gegeben wird, nicht eine drückende Last für den Schüler seyn, sondern soll seine Freiheit des Geistes dabei bewahrt und gefördert werden, so muß mit der receptiven Thätigkeit des Aufnehmens die productive Thätigkeit des Wiedergebens Hand in Hand gehen. Erst dann hat der Schüler das Unterrichtsmittel recht verdaut und in Fleisch und Blut seines Geistes umgewandelt, wenn er im Stande ist, das Aufgenommene wieder frei aus sich zu reproduciren. Daher gehören zu jedem Gegenstande des Gymnasialunterrichts freie Arbeiten der Schüler, sie mögen nun in einer bloßen mündlichen Repetition oder in Präparation oder in Extemporalien oder in schriftlichen Darstellungen des Vortrags oder verwandten Anordnungen bestehen.

Aber diese freien Darstellungen beziehen sich auf die einzelnen Unterrichtsmittel, aber die freie Arbeit des deutschen Aufsatzes ist eine Darstellung der allgemeinen Bildung des Schülers, in der sich alle besondere Fäden seiner besondern Bildung concentriren.

Als ein nothwendiges Förderungsmittel der deutschen Arbeiten und zur Bildung des Geschmacks und des deutschen Styls ist die Lectüre der deutschen Classiker zu betrachten. Dazu gehören diejenigen Schriftwerke der Nation, in welchen sich die Gesammtbildung der Nation ausspricht. Sie müssen von jedem — wes Standes und Berufs er auch seyn möge — gelesen und verstanden werden, welcher auf den Namen eines Gebildeten An-

spruch machen will. Zu diesen Schriftwerken, die eine Blüthe und Eigenthum der ganzen Nation sind, abgesehen von einzelnen Richtungen ihrer Glieder, gehören nicht alle geschriebenen Werke. Es gehören also solche Werke nicht mit zu den Classikern, die die Bestimmung und Feststellung bestimmter practischer Lebensverhältnisse zu ihrer Aufgabe haben und daher auch nicht für die ganze Nation, sondern blos für den betreffenden practischen Stand geschrieben sind. Dergleichen sind aber nicht blos die Werke über Technologie, Haus- und Landwirthschaft, Forstkunde und die den Handel und Bergbau oder die Kriegführung betreffenden Bücher, sondern auch die meisten Erziehungsbücher, die von der Methodik des Unterrichts handeln, die Werke über das practische Leben des Predigers und ähnliche. Aber nicht blos die auf einen isolirten Kreis des practischen Berufslebens bezüglichen Schriftwerke einer Nation sind von den Classikern auszuschließen, sondern selbst die rein wissenschaftlichen Bücher. Die Werke, welche über Medicin, Jurisprudenz, Theologie, Sprachkunde, Mathematik, Naturwissenschaft u. s. f. existiren und erscheinen, gehören, so fern sie sich rein in ihrem Gebiete halten, nicht in das Gebiet der allgemeinen Bildung und können auch nicht zu den Classikern gerechnet werden. Eben so wenig sind rein philosophische Werke dazu zu rechnen. Die Philosophie als eine Wissenschaft, die mit methodischer Nothwendigkeit fortschreitet und alle Gebiete des Universums in ihrer Nothwendigkeit begreift, ist — wenigstens wie jetzt die Sachen stehen — kein Eigenthum allgemeiner Bildung, sondern nur Weniger in der Nation, die aus derselben ein besonderes Studium machen und eben darum Philosophen heißen. Selbst die Werke, die von Geschichte handeln, gehören, wenn sie rein wissenschaftlich sind, nicht mit in dieses Gebiet der allgemeinen Bildung, obgleich sie am leichtesten diese Wendung nehmen können durch die Kunst der Darstellung und Behandlung im Allgemeinen.

Als Werke allgemeiner Nationalbildung sind dagegen die Dichter zu betrachten und alle andern Werke, selbst wenn sie einen der genannten Gegenstände, Natur, Geschichte, Staat, Gott

und göttliche Dinge behandeln sollten, welche durch eine bildliche Darstellung und Schönheit der Sprache ihren Stoff dem practischen Berufsleben eben so sehr, als dem reinen Denken und der Vernunft entziehen und ihn dagegen in das Reich der Anschauung und der Phantasie versetzen. In solchen Werken sind alle Ideeen der Wahrheit und des Guten, die auch sonst in der Nation wissenschaftlich entwickelt sind oder practisch geübt werden, auch enthalten, aber sie treten hier auf in einer anschaulichen, gefälligen und schönen Form. Sie sind Kunstwerke, nicht wissenschaftliche Werke, wenn sie auch meist in Prosa geschrieben sind. Sie haben an sich die Anschaulichkeit und Bildlichkeit der Kunstform und werden eben dadurch auch solchen Gliedern der Nation faßlich und genießbar, die nicht eine eigentlich wissenschaftliche Bildung genossen haben, wenn sie nur sonst einen gewissen Grad der Bildung erreicht haben. Ja gebildet nenne ich blos einen solchen, welcher die in den Dichtern und ähnlichen der Kunst angehörigen Schriftwerken niedergelegten Ideeen versteht, kennt und genießt.

Solcher Schriftwerke nun hat unsre Nation unter einer großen Menge nichtswürdiger und verwerflicher auch eine große Anzahl von tiefem Werthe.

Diese bilden den Blüthenkranz unsres Vaterlandes, sie sind die Classiker und sie müssen daher auch eine Lectüre des Jünglings bilden, der nach wissenschaftlicher Bildung strebt. Denn daß das Studium der deutschen Classiker, ja auch zum Theil der englischen, französischen und italienischen Literatur, so weit diese uns durch gute Uebersetzungen zugänglich ist, für die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes förderlich ja unentbehrlich sey, ist keinem Zweifel unterworfen. Schon der mächtige Drang, welchen jeder strebende Jüngling zum Lesen der Classiker seiner Nation in sich fühlt, führt darauf hin. Jeder sehnt sich nach seiner Heimath. Aber die Heimath des deutschen Jünglings ist doch zuletzt die deutsche Literatur, ihr Geist und ihre Bildung.

Wird dieser Trieb nach dem Lesen deutscher Werke, welcher in dem ersten Jünglingsalter besonders erwacht, nicht auf eine

vernünftige Weise befriedigt und auf eine zweckmäßige Art geleitet, so macht er sich auf unnatürlichen und widerlichen Wegen Luft, welche die ganze Bildung eines edeln Jünglings unwiederbringlich zerstören können. Diese elenden Romanlesereien, die so furchtbar unter manchen Schülern eingerissen sind und alles gesunde kräftige Geistesleben niederdrücken und die Seele mit allerhand krankhaften und entnervenden Vorstellungen anfüllen und sie zu jeder angestrengten Thätigkeit unfähig machen, sie entspringen oft mit daher, daß der gewaltige Trieb des Jünglings nach Lectüre nicht auf eine vernünftige Art befriedigt worden ist. Denn dieser Drang des Jünglingsalters nach der modernen Literatur ist vernünftig in sich. Die Werke der Deutschen und der andern christlichen Völker sind der Ausdruck des modernen Geistes. Zu diesem hin soll der Jüngling erzogen werden. Durch das Alterthum hindurch soll der Jüngling in den ächten modernen Geist, der aus dem Alterthum sich entwickelt hat und durch dasselbe immerfort sich erneuert und erfrischt, eingeführt werden. Ihm die großartigen Erzeugnisse des modernen Geistes vorzuenthalten, wäre selbst dem Studium des Alterthums das größte Hinderniß. Blos im Gegensatz zum Modernen tritt das Antike erst in seiner characteristischen Eigenthümlichkeit hervor. Auch soll das Antike, wie oben umständlicher dargestellt worden ist, nicht für sich bleiben und in sich erstarren, sondern zu einem flüssigen Momente des modernen Geistes aufgehoben werden. Es gehört daher wesentlich mit zu einer guten Gymnasialbildung, daß der Schüler mit den ausgezeichnetsten Erzeugnissen unsrer Literatur wohl vertraut sey. An ihnen hat der Schüler Muster der deutschen Stylbildung, an ihnen lernt er die Kraft und Tiefe unsrer unvergleichlichen Muttersprache kennen und eignet sie sich an, wenn er mit Ernst diese Werke studirt. In diesen Werken tritt ihm das Resultat der deutschen Bildung entgegen, zu welcher er selbst soll erzogen werden, damit er auch einmal ein Vertreter dieser deutschen Bildung sey und sie späterhin nach Kräften und seiner Stellung im Volke gemäß erhalte und weiter entwickle.

Die Werke unsrer Classiker sind zudem viel reicher an Ideeen,

als die Werke der alten Classiker, die dagegen in der Gestaltung und Darstellung der Ideeen unübertreffliche Muster sind. Das subjective Moment, welches durch das Christenthum in die Weltgeschichte sich hereingebildet hat, liegt auch allen Werken der modernen Völker zu Grunde, selbst solchen, deren Verfasser dem Christenthume scheinbar entsagen. Allenthalben findet sich das innerliche, in die Tiefe gehende Wesen, aus welchem die Innigkeit des Gefühls und der Reichthum der Gedanken entspringt. Bei den Neuern hat sich daher auch in der Poesie das lyrische Moment überwiegend geltend gemacht, während bei den Alten die epische Dichtung das vorwaltende und selbst die Lyrik bestimmende Moment ist. Die Werke der Neuern führen den Menschen mehr in sich selbst hinein, die der Alten führen ihn mehr aus sich selbst heraus. Soll daher die Bildung des Gymnasiasten Vollendung haben, so darf ihm die Gestaltung, die sich die Idee in den Classikern der modernen Welt und namentlich unsres Vaterlandes gegeben hat, nicht vorenthalten werden.

Aber die deutsche Lectüre gehört in die Erholungsstunden des Schülers. Die eigentliche Arbeit bildet das Studium der alten Classiker. Wenn ein Schüler dieser Arbeit seine Kraft entzieht und auch in den Arbeitsstunden deutsche Bücher wenn auch mit Sorgfalt und Nachdenken liest und die alten Classiker vernachlässigt; so entsteht in ihm nothwendiger Weise jenes schöngeistige, süßliche, sentimentale, geistreich und gefühlvoll sich gebehrdende Wesen, welches zu nichts Ernstem und Tüchtigem nütze ist, sondern nur in Resourcen und Theegesellschaften gehört, wo über Theater, Schiller, Goethe und dergleichen viel gesprochen und nichts entschieden wird.

Damit aber die deutsche Lectüre selbst in den Freistunden des Schülers die rechte Stellung und Bedeutung erhalte, dazu gehört Zweierlei. Der Schüler muß das Rechte lesen und muß es in rechtem Geiste lesen. Daß Beides geschehe, dafür haben die Lehrer zu sorgen.

Das Erstere nun geschieht dadurch, daß dem Schüler bestimmte, seinem Bedürfnisse gerade entsprechende Bücher zum Le-

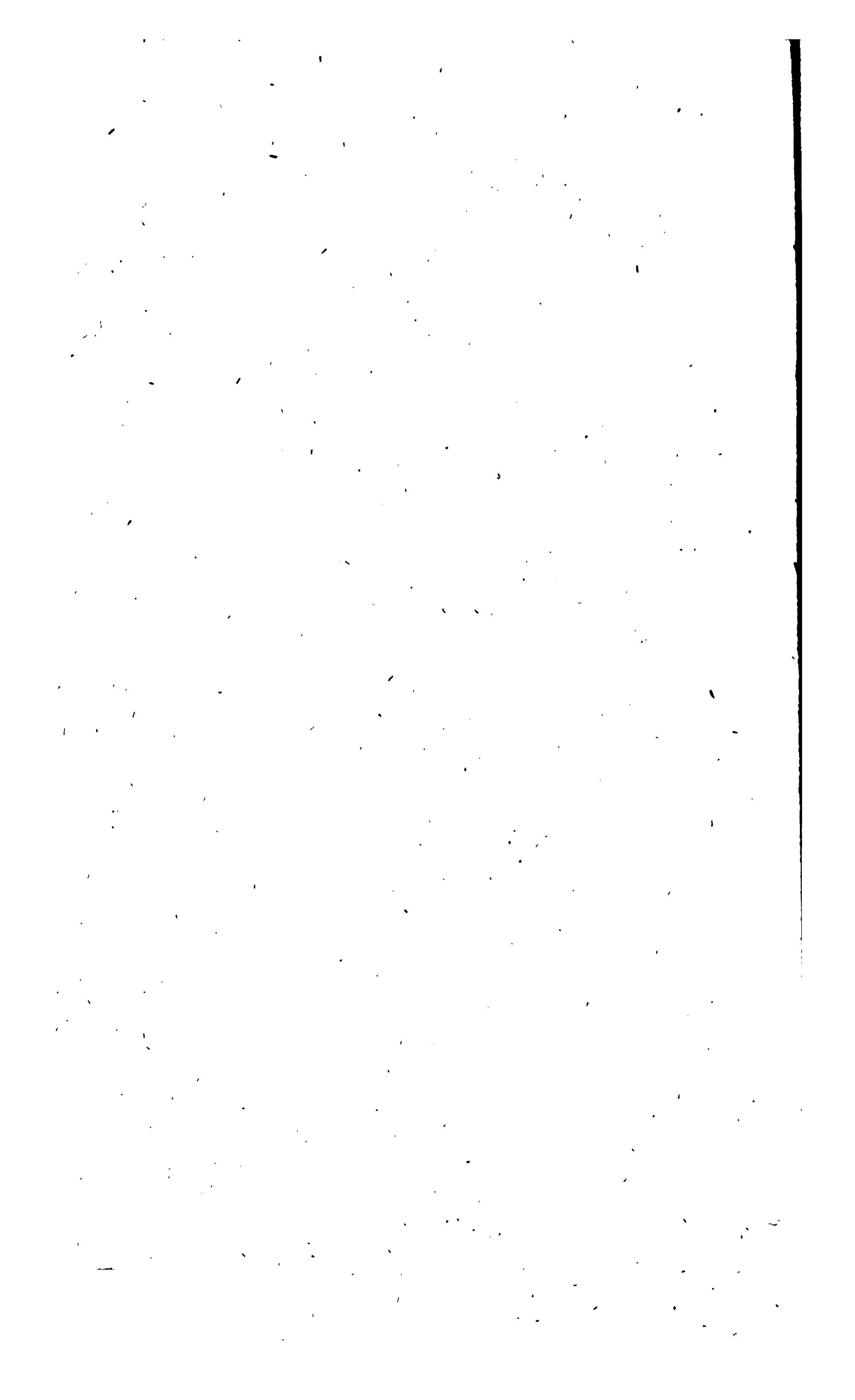
sen empfohlen und in der Schulbibliothek in reicher Auswahl, wie sie der ins Weite strebende Jüngling verlangt, dargeboten werden.

Das Letztere aber wird besonders dadurch erreicht, daß in dem deutschen Unterrichte gute Gedichte und Aufsätze oder auch größere Werke theils blos recitirt, theils und ganz vorzüglich ihrer Idee und ihrem Zwecke und ihrer dem angemessenen Darstellung nach von dem Lehrer der deutschen Sprache erklärt und entwickelt werden. Um den Schüler deutsche Werke in dem rechten Geiste lesen zu lehren, gibt es nichts Nützlicheres, als wenn ihm die Idee eines Gedichts, der organische Zusammenhang seiner Theile unter sich und mit der Idee des Ganzen, so wie die Schönheit und Angemessenheit der Sprache zum Bewußtseyn gebracht wird. Durch solche Erklärungen und Entwicklungen lernt der Schüler erst einen Schriftsteller verstehen und lieben. Durch sie lernt er erkennen, worauf es beim Lesen eines Schriftstellers ankömmt und treibt und gewöhnt sich dann von selbst daran, Alles, was er liest, in dieser gründlichen, auf Sinn und Idee des Werks gehenden Weise zu lesen.

Es wäre übrigens eine wichtige Aufgabe für die Pädagogik der Gymnasien, daß diejenigen Werke unsrer Literatur namhaft gemacht würden, die sich zur Lectüre der einzelnen Classen des Gymnasiums und somit auch zur Erklärung in den deutschen Stunden besonders eigneten. Bei manchen Schriftstellern tritt ihre ausgezeichnete Qualification für gewisse Alter des Jünglings besonders schlagend hervor. So ist Schiller z. B. eine fast durch und durch adäquate Nahrung des Jünglingsalters und alle edlen Jünglinge fühlen sich von ihr begeistert und mächtig gefördert.

Dritter Theil.

Ueber die Methode des Gymnasialunterrichts.



1.

Von der Methode des Gymnasialunterrichts im Allgemeinen.

Es reicht nicht zu, die Mittel zu kennen, welche zur Verwirklichung der wissenschaftlichen Bildung nothwendig sind, es ist eben so nöthig, zu wissen, in welcher Weise sie zu gebrauchen sind.

Die Unterrichtsmittel bilden den Inhalt des Gymnasiums, die Methode ist die Form, welche diesem Inhalte gegeben wird. Die Methode ist die Verarbeitung der Unterrichtsmittel, damit sie ihrem Zwecke entsprechen und kann als die lebendige Einheit des Zwecks und der Mittel des Unterrichts betrachtet werden. Denn auf welche Weise die Unterrichtsmittel zu vertheilen und zu behandeln sind, richtet sich doch lediglich nach dem Zwecke, der dem Unterrichte zu Grunde liegt. Jede Schule hat daher ihre bestimmte, von der aller andern Schulen unterschiedene Unterrichtsmethode. In einer andern Methode wird das Kind unterrichtet, in einer andern der Knabe, in einer andern der Jüngling, in einer andern Weise wird das weibliche Geschlecht unterrichtet, als das männliche. Jede Schule, die einen bestimmten Zweck hat, hat auch eine bestimmte Methode.

Es ist nun zwar keine Frage, daß die Methode jeder Schule von der in sich sehr unterschieden seyn und einen stufengemäßen Fortschritt haben wird. Bleiben wir beim Gymnasium stehen, so umfaßt dieses Schüler vom 10ten bis zum 20sten Jahre, also Menschen, die besonders in diesem Alter der raschesten Geistes-

entwicklung auf der verschiedenartigsten Bildungsstufe stehen. Es ist von selbst klar, daß ein Knabe von 10 Jahren nach einer andern Methode unterrichtet und überhaupt behandelt werden muß, als ein Jüngling von 18 Jahren. Ja diese Unterschiede, die die Gymnasialmethode in sich hat, begründen hauptsächlich die Classeneintheilung des Gymnasiums. Die Scheidung des Gymnasiums in untere und obere Classen oder in Progymnasium und Gymnasium und die Unterscheidung von jeder Abtheilung wieder in drei Classen richtet sich hauptsächlich nach der Methode, in der die Unterrichtsmittel dem Schüler angeeignet werden.

Trotz dieser großen Unterschiede aber, die die Gymnasialmethode in sich hat und haben muß, hat sie doch eben so sehr einen ganz bestimmten, allgemeinen Character, der sich durch alle diese Unterschiede hindurchzieht und sich in keinem derselben verleugnet. Ja aus diesem allgemeinen Character der Methode ergeben sich ihre Stufen und Unterschiede. Wie das Gymnasium auf allen seinen Stufen den einen, sich überall gleich bleibenden Zweck hat, in dem Schüler die wissenschaftliche Bildung zu erzeugen, wie es eben so sehr auf allen seinen Stufen dieselben Unterrichtsmittel hat, durch welche der wissenschaftliche Zweck realisirt wird, Sprachen, Mathematik, Religion, nur in verschiedenem Umfang und von verschiedenen Seiten; so ist auch die Unterrichtsmethode des Gymnasiums in allen Classen, ja in allen Gegenständen ihrem allgemeinen Character nach eine und dieselbe. Ließe sich von der Unterrichtsmethode des Gymnasiums nicht ein allgemeiner Character angeben, der durch alle Gegenstände hindurch und durch alle Bildungsstufen hindurch sich wiederholte und trotz aller Unterschiede sich selber gleich bliebe, so wäre das Gymnasium keine geschlossene Anstalt, kein Organismus, der von einem eigenthümlichen Princip durchdrungen und belebt wäre.

Ehe ich daher zu der methodischen Behandlung und Vertheilung der einzelnen Unterrichtsmittel übergehe, schicke ich einige Bemerkungen über den allgemeinen Character der Unterrichtsmethode des Gymnasiums voraus, die die allgemeine Grundlage des Folgenden bilden. Das Gymnasium steht in der Mitte zwi-

schen der Elementarschule und der Universität. Es empfängt seine Zöglinge aus der Elementarschule und entläßt dieselben zur Universität. Wie so das Gymnasium den Uebergang bildet von der Elementarschule zu der Universität, so muß nothwendig auch die Methode, nach welcher in ihr unterrichtet wird, in der Mitte stehen zwischen der Elementarmethode und der Methode, in der auf der Universität die Wissenschaften vorgetragen werden. Wir bekommen daher schon eine Ansicht von dem eigenthümlichen Wesen der Gymnasialmethode, wenn wir sie in Verbindung mit ihren Grenzen, nämlich mit der Unterrichtsmethode der Elementarschule und mit der der Universität betrachten. Die Elementarmethode wird mit dem treffenden Namen der Anschauungsmethode bezeichnet, die Universitätsmethode ist die wissenschaftliche Methode. Zwischen beiden steht die Gymnasialmethode.

In allem Lernen, ja in allem Erkennen eignet sich das Subject ein gegebenes Object an. Es treten sich diese beiden gegenüber — das Subject und das Object und es gilt, die absolute Trennung, in welcher sie sich befinden, aufzuheben, indem das Object zu einem Eigenthum und lebendigen Momente des erkennenden Subjects verwandelt wird. Jeder Erkenntnißprozeß hat somit drei Seiten, das erkennende Subject, das zu erkennende Object und die erkannte Wahrheit, in welcher sich das erkennende Subject durch seine Thätigkeit in Einheit und durchdringliche Gemeinschaft mit dem Objecte gesetzt hat. Aber die Form, in welcher das Object dem Subjecte angeeignet wird, ist eine dreifache. Das Subject wird des Objects gewiß und theilhaftig entweder in der Form der Anschauung oder in der Form der Vorstellung oder in der Form des Begriffs. Es kommt darauf an, diese drei Formen, die in der Methodik des Unterrichts das leitende Princip bilden, zu bestimmen und von einander zu unterscheiden. Indem sich der subjective Geist auf ein vorgehaltenes Object — es sey ein sinnliches oder übersinnliches — richtet, so verhält er sich zunächst anschauend. In der Anschauung bezieht sich der Geist auf das Object als auf einen noch völlig außer ihm stehenden Gegenstand, als auf das Negative seiner. Indem der subjective

Geist sich auf ein Naturobject oder auf eine geschichtliche Person oder Ereigniß, wovon ihm erzählt wird, oder endlich auf Gott selbst richtet, so stehen diese Gegenstände zunächst noch in völliger Trennung von ihm. Der Geist ist es sich bewußt, daß er es mit Dingen zu thun hat, welche außer ihm sind und eine der seinigen entgegenstehende selbständige Individualität haben. Indem nun der subjective Geist auf ein absolut außer ihm seyendes, völlig von ihm getrenntes und in sich selbst selbständiges und individuelles Object sich bezieht, so verhält er sich anschauend. In der Anschauung begibt sich der Geist seiner subjectiven Eigenthümlichkeit und bezieht sich auf ein Anderes und gibt sich dem Andern hin, um es sich anzueignen.

Aber durch die Verschiedenartigkeit der Objecte, die den Stoff der Anschauung bilden, wird der subjective Geist, indem er anschaut, in eine verschiedenartige Stimmung versetzt. Indem ich ein schönes Naturobject anschaue, befindet sich mein Geist in einer wesentlich andern Stimmung, als wenn ich ein häßliches anschaue, in einer andern Stimmung wieder, wenn ich einen guten historischen Character anschaue, als wenn ich einen schlechten betrachte. Die Bestimmtheit des anschauenden Subjects ist schon eine wesentlich andre, je nachdem das Object der Anschauung der Natur oder der Menschheit oder dem Reiche Gottes selbst angehört. Diese unmittelbare Bestimmtheit, in welche das Subject durch die Anschauung eines eigenthümlich bestimmten Objects versetzt wird, ist das Gefühl. Es gibt keine Anschauung, die nicht mit einer eigenthümlichen Gefühlsbestimmtheit verbunden wäre. Die eigenthümliche Natur des angeschauten Objects erweckt in dem anschauenden Subjecte unmittelbar Wohlgefallen oder Abscheu, Zustimmung oder Mißbilligung, Schmerz oder Freude ꝛc. und diese unmittelbare Stimmung, in welcher das Subject in dem Momente des Anschauens sich befindet, ist eben das Gefühl. Es ist daher dieser Standpunkt der Erkenntniß, welcher mit dem Namen der Anschauung bezeichnet wird, einerseits der äußerlichste und anderseits der subjectiv-innerlichste. Er ist der äußerlichste, insofern auf ihm das Subject sich seinem Ge-

genstande ganz hingibt und nicht bei sich selbst ist, sondern ganz versenkt in dem Objecte. Er ist anderseits der innerlichste, insofern die subjective Geltung, die sich der objective Inhalt in der Seele gibt, das Gefühl — also die subjectivste, individuellste Form — ist, in welcher ein Inhalt im Menschen existiren kann, eine Form, welche nichts ist als die reine, abstracte Subjectivität.

Aber dieser Prozeß der Anschauung hat noch ein drittes Moment in sich, welches noch hervorgehoben und bezeichnet werden muß, um den Prozeß in seiner ganzen Bedeutung zu fassen. Es ist dieses die Richtung des subjectiven Geistes auf das Object, welche die Sprache mit dem Namen der Aufmerksamkeit bezeichnet. Die Aufmerksamkeit ist die stetige Richtung und Beziehung des anschauenden Subjects auf das angeschaute Object. Die drei Momente des Anschauungsprozesses sind also Anschauung, Gefühl und Aufmerksamkeit und es wiederholen sich mithin auf dieser untersten, äußerlichsten und objectivsten Stufe der Erkenntniß, auf der Stufe der Anschauung, die drei Momente des Erkenntnißprozesses überhaupt, von denen oben die Rede war, das Moment der Objectivität, das Moment der Subjectivität und das Moment der Vermittlung und Einheit beider. Diese wenigen Bestimmungen des Anschauungsprozesses reichen zu unserem Zwecke vollkommen aus und ich werde sie sogleich gebrauchen, wenn ich zuvor noch das Wesen der Vorstellung und des Begriffs auf dieselbe kurze Art werde characterisirt haben.

Wenn in der Anschauung das objective Moment der Erkenntniß das überwiegende und bestimmende Moment war, so ist's in der Vorstellung das subjective. Wenn der Geist dort wesentlich receptiv sich verhielt, so verhält er sich hier wesentlich productiv. Wenn dort der Geist einseitig in der Objectivität der Sache war, so ist er in der Vorstellung einseitig in seiner eigenen Subjectivität thätig. Der Name der Vorstellung scheint mir schon auf ihren Begriff hinzudeuten. Ich stelle mir etwas vor, d. h. ich stelle etwas hervor aus dem Hintergrunde meiner Subjectivität vor mein Bewußtseyn. Dagegen deutet auch schon der

Name der Anschauung auf ein Aeußerliches und von Außen Kommendes, mit welchem ich in Beziehung trete.

Hegel, durch dessen Studium ich überhaupt diese psychologischen Bestimmungen gewonnen habe, definirt die Vorstellung als die erinnerte Anschauung. Die Vorstellung ist eine Anschauung, die der Innerlichkeit des Subjects angehört, eine Anschauung, die das Subject selbst aus seiner Innerlichkeit erzeugt hat, um seine subjective Freiheit in dem Objecte zu erhalten und zu bewähren.

Vorstellungen beziehen sich allerdings auch auf Objecte, wenn sie nicht ein leeres Dunstgebilde der träumenden Subjectivität sind, aber sie enthalten und geben das Objective in einer subjectiven Gestalt. In der Vorstellung hat das Object, welches in der Anschauung noch als ein Draußenstehendes betrachtet wurde, eine subjective Existenz gewonnen. Das Object ist aus dem äußern Raume und der äußern Zeit, in welcher es existirt, in den innern, dem Subjecte eigenthümlichen Raum und die innere Zeit versetzt worden. In der Vorstellung hat das Object eine innerliche, subjective Gestalt und Geltung gewonnen, welche der äußern, objectiven Existenz desselben vollkommen entspricht, aber ihr noch nicht absolut gleich ist. Vergleichen wir die Vorstellung mit dem Gefühl und mit der Anschauung, so finden wir, daß sie in der Mitte steht zwischen beiden. Sie ist eine Form, in welcher der Geist beide Extreme des Anschauungsprozesses — das Gefühl und die Anschauung — negirt hat. Die Vorstellung ist eben so sehr eine Entäußerung des Gefühls, als eine Verinnerung der Anschauung. Man muß das Gefühl als den Anfang der Vorstellung betrachten. Denn im Gefühl macht sich schon die Subjectivität des Geistes geltend dem Objecte gegenüber, welches angeschaut wird. Aber im Gefühl ist die Subjectivität noch ganz abstract und hat noch gar keine Gestaltung in sich selber. Diese in sich gestaltete Subjectivität, welche der angeschauten Objectivität entspricht, ist die Vorstellung. In der Vorstellung stellt sich das Gefühl dar und spricht sich aus. Eben so sehr aber ist die Vorstellung auch als die Verinnerung der Anschauung an-

zusehn. Sie ist eine subjective, innerliche Gestalt des Objects, welche der äußerlichen, in die Anschauung fallenden Gestalt des Objects vollkommen entspricht. Die Intelligenz hat in der Anschauung und in der Vorstellung dasselbe Object der Natur oder der Geschichte oder des Himmelreichs, dort aber als eine objective Gestalt, hier als eine subjective, dem eignen Boden der Innerlichkeit des Subjects angehörige. Indem also der Geist den objectiven Anschauungen und individuellen Gefühlen eine subjective Gestalt gibt, so verhält er sich vorstellend.

Der Prozeß des Vorstellens hat aber als lebendig fortschreitender und das allgemeine Wesen des erkennenden Geistes an sich tragender Prozeß eine analoge Stufenfolge, als der Prozeß der Anschauung.

Obgleich nämlich die Vorstellung dem Boden der Innerlichkeit des Geistes entwachsen ist und subjectiv, ja einseitig subjectiv ist, so ist sie doch ein Erzeugniß, in welchem der Geist sich seine Einheit mit dem Objecte vermittelt hat. Die beiden Momente der Subjectivität und der Objectivität sind somit auch in der Vorstellung enthalten und müssen in ihr und in ihrem Verlaufe als unterschiedene Momente hervortreten. Die Stufe der Vorstellung, auf welcher ihre überwiegend auf das Objective gerichtete Seite sich offenbart, ist das Bild. Die Vorstellung aber, die der Ausdruck der tiefsten Innerlichkeit ist und so recht aus der innersten Eigenthümlichkeit des subjectiven Geistes heraus der Objectivität entgegen sich entwickelt, ist der Ton. Das Wort endlich ist die lebendige Einheit beider, es ist ein articulirter Ton, ein Ton, der in sich selbst mannigfache, der Mannigfaltigkeit der objectiven Welt entsprechende Figuren und Gestalten hat. Das Wort ist die vollkommenste — d. h. sowohl subjectivste als objectivste — Vorstellung, die Form der Vorstellung, in welcher sie in den Gedanken übergeht. Die weitere Entwicklung und Begründung dieser Unterschiede gehört nicht zu unserem Zwecke, nur dieses Eine erlaube ich mir noch zu bemerken, daß aus diesen drei Stufen der Vorstellung — Bild, Ton und Wort — die drei Classen von Künsten entspringen, die bildende Kunst, die Musik

und die Dichtkunst. Aber die Vorstellung ist doch nicht die höchste Weise, in der der Mensch die objective Welt sich aneignet. Die höchste Weise ist das Denken.

Vorstellungen sind, so wahr sie den Gefühlsinhalt aussprechen, noch keine Begriffe.

Vorstellungen sind zwar ein Innerliches, aus dem Boden des Geistes Erwachsenes, aber dennoch hat in ihnen der Geist ein von sich Unterschiedenes, dagegen im Denken ist er rein bei sich und bewegt sich in seiner eignen Innerlichkeit. Der Gedanke ist einerseits innerlicher als die Vorstellung, in so fern im Denken den Gegenständen ihr letzter Rest von Bildlichkeit und Gegenständlichkeit genommen wird und sie zu etwas rein Geistigem gemacht werden, anderseits aber ist der Gedanke doch auch das Innerste der Sache, die gedacht wird, selbst und in so fern ist er das Objectivste, was es gibt, weil er allein die Gegenstände in ihrem wahren Wesen zu fassen und darzustellen im Stande ist. Man hat eine Sache erst dann gefaßt, wenn man ihren Begriff gefaßt hat, während man in der Anschauung und in der Vorstellung von der Sache noch nicht ins innerste Wesen der Sache hindurchgedrungen ist, aber begriffen wird eine Sache nur im Denken, nur im reinen, von allen Vorstellungen und Anschauungen unvermischten Denken. Im Denken ist der Geist rein bei sich und in so fern ist das Denken das Subjectivste, was es geben kann, aber im Denken ist der Geist auch rein in der Sache, welche er denkt und in so fern ist das Denken das Objectivste, was es geben kann.

Das Denken, das begreifende Denken, ist die wahrhafte Einheit des Objectiven und des Subjectiven. Im wahrhaften Denken ist der Geist bei sich und doch zugleich im Innersten der Sache. Im wahrhaften Gefühl z. B. im Gefühl der Liebe ist zwar der Geist auch Eins mit seinem Gegenstande, der geliebt wird, vollkommen Eins, aber das Gefühl hat als solches, als Liebe z. B., wäre es auch die Liebe zu dem lebendigen Gott selbst, noch keine Gegenständlichkeit. Es ist noch vergraben in der reinen Subjectivität, es hat noch keinen allgemein angebbaren In-

keit gewonnen. Diese vollkommene Gegenständlichkeit gewinnt das Gefühl, ohne die Energie seiner Innerlichkeit zu verlieren, in dem Gedanken. Der Weg aber, auf welchem sich das Gefühl zum Gedanken aufhebt, geht durch die Vorstellung.

Die Vorstellung ist gegenständlicher, als das Gefühl und innerlicher, als die Anschauung, auf die sich das Gefühl bezieht, aber sie ist weder so innerlich noch so gegenständlich, als der Gedanke, in welchem der Geist bei sich ist und doch auch in der Sache.

Der menschliche Geist schreitet in allen seinen Bestrebungen, die objective Welt, ja Gott selbst zu fassen und sich anzueignen, durch diese drei Stufen des Gefühls oder der Anschauung, der Vorstellung und des Denkens. Und wenn auch das Denken als die vollkommenste bezeichnet werden muß, so ist doch jede der beiden andern immerfort nothwendig. Wenn ich Gott erkenne im Denken, so höre ich darum nicht auf, ihn zu lieben, nein! gerade je mehr ich ihn erkenne, desto mehr liebe ich ihn, denn je mehr ich ihn erkenne, desto mehr weiß ich, wie unendlich liebenswürdig er ist. Umgekehrt aber auch, je mehr ich ihn liebe, einen desto größern Drang habe ich, ihn zu erkennen. In der Liebe habe ich aber Gott im Gefühl, erkannt im Denken und ehe ich vom Gefühl Gottes zum Denken Gottes gelangen kann, muß ich die Vorstellung durchlaufen. Ich fühle es z. B. daß Gott die Liebe ist, ich stelle es mir sodann vor, daß er die Liebe ist, indem ich ihn als Vater verehre, als Bruder in dem Sohne liebe und ich erkenne es endlich im Geist und in der Wahrheit, daß er die Liebe ist und nichts Anderes seyn kann, als die Liebe. Aber wenn ich's nun erkannt habe, daß er seinem Wesen nach die Liebe ist, so höre ich darum nicht auf, ihn als Liebe zu empfinden und als die Liebe mir vorzustellen, indem ich es fasse, daß er mich als Vater liebt, als Bruder liebt, als Bräutigam liebt, als Lehrer liebt, denn alle Arten der Liebe finden sich in der Liebe Gottes.

Es wird nothwendig, diese Unterschiede der Anschauung, der Vorstellung und des Denkens und den Fortschritt von dem Einen zu dem Andern und doch auch das Bleiben des Einen in

dem Andern zu betrachten, um über unsere Lehrmethoden recht klar zu seyn.

Die drei wesentlich von einander verschiedenen Unterrichtsmethoden sind die Methode der Elementarschule, die Gymnasialmethode und die Methode der Universität.

Ich betrachte die unterste und oberste zuerst. Die Elementarmethode hat jetzt allgemein den treffenden Namen der Anschauungsmethode erhalten. Sie ist der Weg von der Anschauung zur Vorstellung. Sie gibt dem Knaben die Anschauung von den Lehrobjecten und erregt sein Gefühl für diese Gegenstände. Diejenigen Gegenstände, die nicht in die unmittelbare Anschauung des Knaben fallen, hat sie so zu behandeln und mitzutheilen, daß die Mittheilung durch und durch den Character der Anschaulichkeit an sich trägt. Die Individualität solcher Gegenstände muß in Worten so abgebildet und nachgebildet werden, daß es dem Knaben ist, als sähe er sie in seinem Geiste, obschon er sie nicht in der Wirklichkeit sieht. Sie gibt und lehrt alle Gegenstände in der Form der Anschauung, mögen sie auch noch so innerlich und geistig seyn und der unmittelbaren Anschauung noch so fern liegen. Aber die weitere Aufgabe der Anschauungsmethode ist, die Anschauungen in Vorstellungen zu verwandeln. Die Anschauungen dürfen nicht vereinzelt stehen bleiben und vorübergehn, sondern müssen zu einem innern, bleibenden Eigenthum des jugendlichen Geistes gemacht werden, indem sie zu Vorstellungen verwandelt werden. Die Anschauungsmethode ist ein Prozeß, in welchem die Anschauungen aufgehoben und zu Vorstellungen erhoben werden. Die Anschauungen, welche der Knabe von den Gegenständen gefaßt hat und welche er in Zeit und Raum hinausversetzt und die Gefühle, durch welche sein Herz für diese Gegenstände erwärmt und belebt worden ist, werden in diesem Prozeß des Anschauungsunterrichts zu allgemeinen Vorstellungen, die ihm selbst angehören als ein bleibendes Eigenthum, über welches er mit Freiheit schaltet und waltet. Die Anschauungsmethode gibt also nicht blos die Anschauungen, sondern sie verinnert auch diese noch mehr oder weniger sinnlichen und äußerlichen An-

schauungen zu innerlichen und geistigen Vorstellungen und gibt in ihnen dem reinen subjectiven Gefühle, das mit der Anschauung verbunden war, eine objective Gestalt im Geiste.

Die letzte und vollkommenste Unterrichtsmethode ist die wissenschaftliche Methode, die Methode, nach welcher auf der Universität unterrichtet wird. Es ist die Methode des Denkens. Es ist die Methode, die sich im reinen Denken fortbewegt, die die Gegenstände im Denken überwindet und als Gedanken dem erkennenden Subjecte aneignet. Sie characterisirt sich ihrer Natur nach durch zwei Merkmale.

1) Sie beziehet sich zwar auf alle auch die äußerlichsten Gegenstände und unterwirft diese der Erkenntniß, aber sie faßt sie unter der Form des reinen Gedankens. Die ganze objective Welt, ja Gott selbst werden in dieser Methode von den reinen Gedanken aus gefaßt, d. h. von den Kategorieen aus. Die wissenschaftliche Methode faßt alle Dinge in den reinen Gedanken und von den reinen Gedanken aus. Die Logik d. i. die Lehre von den reinen Gedanken bildet die Grundlage der wissenschaftlichen Methode. Diese Methode hat die Aufgabe, die Dinge zu begreifen oder den Begriff der Dinge zu fassen, wie wäre das möglich, ohne die Natur des Begriffs überhaupt gefaßt zu haben? Alle wissenschaftliche Erkenntniß der Dinge geht vom reinen Gedanken aus. Die wissenschaftliche Methode characterisirt sich also vor Allem dadurch, daß die Kategorieen der Logik ihren allgemeinen Inhalt bilden, von welchem aus aller besondere Inhalt der objectiven Welt gefaßt wird.

2) Aber eben weil die wissenschaftliche Methode von reinen Gedanken aus und in reinen Gedanken sich bewegt, so ist sie durch nichts Aeußeres mehr gehindert in ihrem Fortschritt. Ihr Fortschritt ist der Fortschritt der Nothwendigkeit. Um des reinen Denkens willen, in welchem sich die wissenschaftliche Methode bewegt, ist sie nothwendig in sich. Die wissenschaftliche Methode ist beweisendes Denken. In ihr gilt nichts, was nicht seine Rechtfertigung in der Entwicklung gefunden hat. Jede ih-

rer Erkenntnisse gilt nur als flüssiges Moment des Ganzen, nur insofern sie ein Resultat ist einer andern und der Grund einer andern. In der wissenschaftlichen Methode ist daher jede Erkenntniß ein negatives Glied, d. h. ein nicht für sich seyendes, sondern sich aufhebendes Glied eines lebendigen Ganzen. Jede Erkenntniß gilt in ihr nur als Moment eines Systems. Die wissenschaftliche Methode ist daher die systematische Methode der Erkenntniß.

Das sind also die beiden Momente der wissenschaftlichen Erkenntnißmethode, der reine Gedankeninhalt der Kategorieen und die systematische Form, in der mit Nothwendigkeit von einer Stufe zur andern fortgeschritten wird und zuletzt ein lebendiges Ganze von lebendigen Gliedern entsteht, von denen immer eins das andere eben so sehr zur Bedingung, wie zur Folge hat.

Zwischen dieser wissenschaftlichen Methode, nach der auf Universitäten unterrichtet und überhaupt in den Wissenschaften fortgeschritten wird, und zwischen der früher betrachteten Anschauungsmethode der Elementarschule steht die Unterrichtsmethode des Gymnasiums in der Mitte. Es ist die Methode, in welcher von der Vorstellung zum Gedanken fortgeschritten wird. Ihr Ziel ist wissenschaftliche Erkenntniß, wie das Ziel des Gymnasiums die Universität ist, aber die wissenschaftliche Erkenntniß wird eben darum, weil sie erst Ziel ist, nicht rein für sich gegeben, sondern an einem bestimmten Stoffe, der der Vorstellung angehört, entwickelt.

Die reine Wissenschaft wird aus einem historischen Material gewonnen. Es wird durch diese Methode in dem Schüler der allgemeine Inhalt und die allgemeine Methode, überhaupt der allgemeine Geist der Wissenschaft erzeugt an einem historischen Material, an einem Materiale der Vorstellung, in welchem die Keime der wissenschaftlichen Momente liegen. Der Zweck dieser Methode ist die Wissenschaft, der Inhalt und die Methode der wissenschaftlichen Erkenntniß, die Idee der Wahrheit, die der Anfang und das Ende aller rechten Erkenntniß ist, aber das Mittel, durch welches dieser Zweck erreicht wird, ist ein historisches

Material, vor Allem die Sprache und Literatur der Griechen und Römer, bei dessen Bearbeitung und Aneignung die Idee der Wissenschaft in dem Schüler erwacht. Es ist in dieser Methode noch keine Bewegung im reinen Gedanken, sondern ein Arbeiten und Bewegen in einem historisch gegebenen Stoffe, aber ein Arbeiten und Bewegen nach dem reinen Gedanken hin. Man könnte diese Methode die historisch-philosophische Methode nennen, insofern an der Bearbeitung eines historisch gegebenen Stoffs der wissenschaftliche Geist sich bildet und entwickelt. Wie in einem Kunstwerke das Material so bearbeitet ist, daß es überall von der Idee durchdrungen erscheint und in allen seinen Theilen nicht sich ausspricht, sondern die Idee, auf ähnliche Art hier. Das Unterrichtsmittel des Gymnasiums ist auch ein gewisser, historisch gegebener Stoff, die Sprache, die Schriftwerke der Alten und dergleichen, aber dieses Unterrichtsmittel wird nicht um sein selbst willen gegeben, sondern es wird so bearbeitet und so gegeben, daß die Idee der Wahrheit überall aus ihm spricht und in ihm sich darstellt und daß daher auch in dem Schüler, indem er sich dieses historische Material aneignet, der Geist der Wissenschaft, die Idee der Wahrheit sich entzündet und von Stufe zu Stufe sich entwickelt.

Diese historisch-philosophische Methode des Gymnasialunterrichts — diese Kunstform desselben gleichsam — muß sich nun zeigen und zeigt sich auch wirklich einerseits in der Art und Weise, wie die einzelnen Unterrichtsmittel dem Gymnasiasten gelehrt werden, ja schon in der Wahl der Unterrichtsmittel, anderseits aber zeigt sie sich und muß sich bei einer zweckmäßigen Leitung des Unterrichts zeigen in der Art und Weise, in welcher der Gymnasiast seine freien Arbeiten verfertigt. Beides will ich kürzlich betrachten und werde daher zunächst

A. die allgemeinen Bestimmungen, die ich oben von der Unterrichtsmethode des Gymnasiums im Allgemeinen gegeben habe, an den einzelnen Unterrichtsmitteln beispielsweise erläutern. Die weiter unten folgende Methodik der einzelnen Unterrichtsmittel wird die hier gegebenen Bemerkungen reichlich bestätigen.

1) Es gehörte zum Zweck der Gymnasialbildung, daß dem Schüler die Kategorieen zum Bewußtseyn kommen, denn die Kategorieen bilden die allgemeinen Bänder, welche alles wissenschaftliche Erkennen durchziehen und organisiren. Die Kategorieen für sich, abgesondert von allem Stoff, in welchem sie vergraben liegen, betrachtet die Logik. Aber auf dem Gymnasium soll erst das reine Denken, für welches die Kategorieen sind, gebildet werden. Auf dem Gymnasium lernt daher der Schüler die Kategorieen nicht für sich, sondern er lernt sie an dem historischen — in das Gebiet der Vorstellung fallenden — Material der Sprache. Die Kategorieenlehre des Gymnasiums ist die Grammatik, vorzüglich die Grammatik der alten Sprachen. Es gibt keine Kategorie der Logik, welche nicht durch eine Wortbeziehung und Form der Grammatik dargestellt wäre. Hier zeigt sich aber recht deutlich das Wesen der Gymnasialmethode an einem Beispiele. Es ist die historisch-philosophische Methode, die Methode, durch welche in der Vorstellung der reine Gedanke zum Bewußtseyn kommt. Die Kategorieen, dieser allgemeinste Inhalt aller Wissenschaften, kommen dem Gymnasiasten allerdings zum Bewußtseyn und zur Uebung, aber nicht für sich, sondern an dem historischen Materiale der Sprache. Nur an dem historischen Sprachstoff und an den Sprachbeziehungen lernt der Schüler den allgemeinen Gedankenstoff und die allgemeinen Gedankenbeziehungen. Wie aus der sinnlichen Erscheinung eines wohlgelungenen Kunstwerks die übersinnliche Idee desselben gleichsam hervorleuchtet, so leuchten aus den grammatischen Sprachformen die logischen Denkformen hervor und werden in ihnen gesehen, erkannt und geübt. Daß nun der methodische Fortschritt des grammatischen Unterrichts in sich selbst wieder einen historisch-philosophischen Verlauf hat, nach welchem erst die historisch geltenden Formen und Regeln der Grammatik gelernt und eingeübt und sodann die in ihnen liegenden Denkformen immer reiner und vom historischen Stoffe unabhängiger dem Schüler zum Bewußtseyn gebracht werden, das wird in der Folge entwickelt.

2) Eben so wird das systematische Moment der Wissenschaft

— das Moment des nothwendigen Fortschrittes — auf dem Gymnasium an einem der Vorstellung angehörigen Stoffe geübt, an der Größe nämlich. Die Mathematik vertritt auf Gymnasien das systematische Moment der wissenschaftlichen Erkenntniß und die Mathematik ist die Wissenschaft der Größe. Die Größe aber ist eben so entfernt vom Sinnlichen, als vom reinen Gedanken. Die Größe ist etwas viel Innerlicheres, als die sinnlichen Dinge und doch auch etwas viel Aeußerlicheres, als die reinen Gedanken. Aristoteles führt aus Plato an *): „er habe „angegeben, daß das Mathematische der Dinge sich außerhalb „des blos Sinnlichen und der Ideeen befinde, zwischen beiden. „Es sey vom Sinnlichen verschieden: dadurch, daß es unendlich „und unbewegt. Von den Ideeen sey es dadurch unterschieden, „daß sie Vielheit enthalte, und sich deshalb einander ähnlich und „gleich seyn könne; die Idee sey jede für sich nur Eines."

Die Größe liegt in der Mitte zwischen der Anschauung und dem reinen Gedanken, also gehört die Größe in das Gebiet der Vorstellung. Indem nun an der Größe der systematische Fortschritt der Wissenschaft zur Uebung und zur Gewohnheit wird, so zeigt sich hier von Neuem der Character der Gymnasialmethode, welche immer an einem der Vorstellung mehr oder weniger angehörigen Material das rein Wissenschaftliche zur Entwicklung und Uebung bringt. Aber auch in dem Fortschritt des mathematischen Unterrichts nach den einzelnen Classen zeigt sich, wie ich weiter unten genauer zeigen werde, der Character der Gymnasialmethode. Den Anfang des systematischen Unterrichts in der Mathematik bildet die anschaulichere Geometrie und von ihr wird zu der abstracteren und dem reinen Denken näher liegenden Arithmetik fortgeschritten, bis sich zuletzt beide in der Trigonometrie lebendig zusammenschließen.

3) Es lag weiter im Zweck des Gymnasiums, daß der Schüler reden und schreiben lernt, die Kunst, seine Ideeen auf

---

*) S. Hegels Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Erster Band. Seite 238.

eine angemessene Weise in der Sprache zu gestalten und darzustellen. Diese Kunst lernt er nicht durch abstracte Regeln, die aus der Theorie des Styls folgen, nicht durch eine Rhetorik, sondern er lernt sie an lebendigen Mustern der Rede und Darstellung, die er durcharbeitet, übersetzt, wenn sie fremden Sprachen angehören, und nachahmt. An der lebendigen Verarbeitung von concreten Beispielen der Rede lernt der Gymnasiast reden und schreiben, nicht an abstracten Regeln.

Der Styl und die Beredsamkeit gründen sich zwar auf ganz bestimmte allgemeine Gesetze und Regeln, aber in dem Schüler werden sie nur dadurch lebendig und wirksam, daß er diese Gesetze nicht abstract für sich empfängt, wie er die Kategorieen nicht für sich empfängt, sondern daß er sie sich aus den Musterwerken der alten und neuen Zeit herausarbeitet und sich aneignet. Wie das Kind in der Familie nicht dadurch sittlich gebildet wird, daß es sittliche Grundsätze und Verhaltungsregeln erfährt, sondern dadurch, daß es die Substanz der Sittlichkeit, die in den Eltern und der sonstigen Familie lebendig ist, gleichsam einathmet und darin lebt und webt; so lernt der Gymnasiast die Kunst der Darstellung nicht durch Abstractionen, sondern dadurch, daß er sich in die Musterwerke der Kunst und Wissenschaft einlebt. Darin aber besteht eben das Wesen der Gymnasialmethode, daß Wissenschaft und Geschicklichkeit nicht unmittelbar für sich erworben, sondern in einem historisch Gegebenen, in das der Schüler sich einarbeitet, als die innere Seele gefunden und entwickelt wird.

Daß der Gymnasiast von dem objectiven — also mehr der Vorstellung sich darstellenden Alterthum zu der subjectiven mehr im Gefühl und Gedanken sich bewegenden neuern Zeit übergeführt wird, wie ich oben gezeigt habe, ist eine weitere Andeutung der Gymnasialmethode, die in dem Aeußern und von dem Aeußern aus das Innere darstellt. Eben so ist's nichts Andres, als die Folge der Gymnasialmethode, wenn, wie aus Vertheilung der Lectüre hervorgeht, in dem oberen Gymnasium von den historischen Schriftstellern zu den rhetorischen und von diesen zu den philosophischen fortgeschritten wird. Denn das Historische

fällt in die Vorstellung und das Philosophische gehört dem Gedanken an und den Uebergang von einem zu dem andern bildet das Rhetorische. Damit hängt es weiter zusammen, daß die Dichter eine Hauptlectüre des Gymnasiums bilden, weil in einem wahren Gedichte die Idee in einer der Vorstellung angehörigen Form erkannt wird. Es zeigt sich auch hier wieder die allgemeine Methode des Gymnasialunterrichts, aus einem der Vorstellung angehörigen Material das rein Ideale, die Idee zum Bewußtseyn zu bringen. Durch die Kunst wird der Gymnasiast zur Wissenschaft hingeführt, von der in der Vorstellung sich gestaltenden Idee zu der im Elemente des Denkens sich bewegenden.

4) Der Religionsunterricht ist in den untern Classen des Gymnasiums noch Katechismusunterricht und erst in den obern Classen bekömmt er die dem Gymnasium eigenthümlich zugehörige Farbe. Aber selbst als Katechismusunterricht hat er die beiden Elemente in sich, deren Vermittlung die Aufgabe der Gymnasialmethode ist. Die Religion hat selbst in den untern Classen zwei Seiten, eine historische und eine rationale, Geschichte und Lehre und wenn der Unterricht lebendig ertheilt wird, so hat er aus der Geschichte zu der Lehre hinzuführen. Er hat schon in der Geschichte des Judenthums, vor Allem aber in der heiligen Geschichte des Erlösers die Lehre, die Wahrheit zu finden und dem Knaben zum Bewußtseyn zu bringen. Der Knabe gibt gern seine volle Beistimmung dem Inhalte des Christenthums, weil dieser Inhalt den innersten Bedürfnissen des menschlichen Wesens entspricht. Aber dieser Glaube an die Wahrheit des Christenthums, dieser Glaube an Gott in Christo muß in dem Knaben eine objective Gestalt gewinnen und das geschieht, indem er von der Geschichte lebendig zur Lehre hinübergeführt wird und in der Geschichte die Lehre sieht und in der Lehre die Geschichte, daß er in der Geschichte gleichsam den Leib der Lehre erblickt und in der Lehre die Seele der Geschichte. Wird ihm Eins von beiden gegeben, oder werden beide abgesondert gegeben, so bleiben sie ihm todt, Geist und Leben und Kraft erlangen sie in ihm durch ihre Gemeinschaft, durch den methodischen Prozeß, in wel-

chem sich die Lehre aus der Geschichte entwickelt und die Lehre nichts Abstractes bleibt, sondern in der Geschichte ihre Wirklichkeit und ihr Leben hat.

Also schon in den untern Classen zeigt sich in dem Religionsunterrichte der Character der Gymnasialmethode, indem aus der Geschichte die Lehre, aus dem Historischen das Rationale gefunden wird.

Aber freilich ist in den untern Classen des Gymnasiums der Religionsunterricht noch mehr oder weniger dem Elementarunterrichte gleich. Erst in den obern Classen zeigt sich in dem Religionsunterrichte der wissenschaftliche Character des Gymnasiums und der Geist seiner Lehrmethode. Hier nämlich gilt es nicht so sehr, die Geschichte in die Lehre umzuwandeln, sondern ganz besonders ist es hier die Aufgabe, die historisch geltende Lehre als eine in der Vernunft geltende zu fassen. Die christlichen Wahrheiten widersprechen dem abstracten Verstande, der die Wahrheit zu fassen überhaupt unfähig ist, aber sie stimmen mit der Vernunft überein, ja sie sind die einzige, wahre, ewige Vernunft. Das Glaubensbekenntniß, welches die Quintessenz der christlichen Lehre und Geschichte enthält, enthält eine Reihe von Sätzen, zu denen das gläubige Herz seine vollste Zustimmung gibt, aber diese Sätze stehen einerseits nur n e b e n einander, ohne daß ihr lebendiger Zusammenhang ausgesprochen wäre, anderseits existiren sie in der Form der Vorstellung und die letzte und innerste Weise, in welcher sich der subjective Geist das Objective aneignet, die Weise des Denkens ist in den Vorstellungen noch nicht bestimmt hervorgehoben. Die Vorstellung bleibt ewig wahr und der im reinen Denken sich bewegende Mensch kann sie nimmermehr entbehren, wenn sein Denken nicht abstract werden soll. Aber jede Vorstellung hat den Keim des Gedankens in sich und dieser verlangt auch sein Recht und die studirenden Stände haben die Aufgabe, die Gedankenwelt, die in der Welt der Vorstellung liegt, zur Entwicklung und Ausbildung zu bringen. Und darin besteht nun die Methode des Gymnasialunterrichts in der Religion, daß das Gedankenelement des Glaubensbekenntnisses

und der Religionslehre, so wie der nothwendige Zusammenhang, in welchem die einzelnen Lehren mit einander stehen, dem Schüler mehr und mehr zum Bewußtseyn gebracht wird. In dem der Kirche und dem Glauben Geltenden lernt er das der Vernunft und der denkenden Erkenntniß Geltende finden und begreifen. Dogmatik und Moral darf der Gymnasialunterricht in der Religion noch nicht seyn. Das ist rein wissenschaftlicher Unterricht, und gehört auf die Universität und kann von dem Standpunkte des Gymnasiasten aus noch nicht begriffen werden. Der Religionsunterricht auf Gymnasien knüpft sich an das historisch und in der Kirche Geltende, an das historisch Geltende der Religion und kehrt in dem historisch Geltenden das Wissenschaftliche, den reinen Gedanken und den nothwendigen Zusammenhang des Einzelnen heraus. Es ist eine Reduction des in der Vorstellung Gewissen zu dem im begreifenden Denken Gewissen, ohne jedoch eine Bewegung im reinen Denken zu seyn. So ist denn auch in der Methode, in welcher der Religionsunterricht ertheilt werden muß und in welcher er in den besten Lehrbüchern wirklich behandelt ist, der allgemeine Character der Gymnasialmethode, die eine Verwandlung der Vorstellung in den Gedanken ist, nachgewiesen.

So muß sich die dem Zwecke des Gymnasiums entsprechende Methode auch in dem Unterrichte in den Realien bewähren. Ich spreche aber davon nicht weiter und sage noch Einiges von den freien Arbeiten der Schüler.

B. Der Gymnasiast muß freie Arbeiten liefern. Er muß nicht blos aufnehmen, sondern auch herausgeben, wenn er sich frei entwickeln soll. Die Bildung, die er durch lebendige Aneignung der Unterrichtsmittel erlangt hat, muß in eignen Arbeiten heraustreten. Nur dann ist der Mensch wahrhaft frei, wenn er die innern Lebensfunken, die sich in seinem Geiste entzündet haben, äußerlich gestaltet und darstellt. Der Leib athmet nicht blos ein, er athmet auch aus, so muß auch der Geist nicht blos einathmen, sondern auch ausathmen, wenn nicht ein verhaltenes, beschwerliches und unfreies Wesen entstehen soll. Die Gesammt-

bildung, die der Schüler durch die vereinten Bemühungen der Schule erlangt hat, muß sich gestalten und gestaltet aus dem Innern heraustreten. Dieses geschieht aber in den eignen freien Arbeiten, namentlich und vorzüglich in den deutschen Arbeiten. Auch die freien lateinischen Arbeiten und andere sind zu diesem Zwecke, vorzüglich aber die deutschen. In ihnen zeigt sich, wie oben gesagt wurde, die Blüthe der Gesammtbildung, in ihnen wird die Kraft und Fülle der erlangten wissenschaftlichen Bildung dargestellt.

Es kömmt also darauf an, daß ein Gymnasium den freien Arbeiten die vorzüglichste Sorgfalt widme und sie nicht blos in der gehörigen Menge, sondern auch ganz besonders in der gehörigen Methode verfertigen lasse. Die rechte Methode besteht aber hauptsächlich in der rechten Wahl der Themata. Wenn z. B. dem Schüler zugemuthet wird, den Stoff zur Behandlung eines gegebenen Themas aus sich selbst zu finden, so ist das ganz unmethodisch und kann keine Frucht bringen. Muthet man mir zu, die Wahrheit eines Satzes aus mir selbst zu entwickeln oder zu beweisen, so stellt man mich auf einen philosophischen, auf einen rein wissenschaftlichen Standpunkt und wenn ich auf demselben noch nicht stehe, so quäle ich mich unnützer Weise und bringe nichts Rechtes zu Stande. Auf Gymnasien dürfen daher keine Themata gegeben werden, bei welchen der Schüler aus sich selbst schöpfen und entwickeln soll. Es entstehen dann, wenn es geschieht, jene ungeordneten, saft- und kraftlosen Schwätzereien, die eher tödten als beleben, die den Schüler, da ihm das Unmögliche zugemuthet wird, niederdrücken und unruhig und unfrei machen, statt ihn zu befreien.

Die Methode, in der der Gymnasiast allein lebendig lernt, ist historisch-philosophisch, er lernt an einem gegebenen Stoffe die wissenschaftliche Erkenntniß der Wahrheit. Daher muß sich auch diese Methode in den freien Arbeiten zeigen. Der Gymnasiast muß zu ihnen einen Stoff erhalten und eine Idee und seine Aufgabe muß dann darin bestehn, den gegebenen Stoff im Geiste der Idee zu bearbeiten. Das Verfertigen der Aufsätze auf dem

Gymnasium muß eine künstlerische Thätigkeit seyn, noch keine philosophische. Die Thätigkeit des Künstlers besteht darin, eine Idee in einen empirisch gegebenen Stoff so zu verarbeiten, daß der letztere von der ersteren durchdrungen und geistig belebt erscheint. In einer ähnlichen Thätigkeit befindet sich der Gymnasiast, indem er seine freien Arbeiten anfertigt. Der Lehrer weist ihm einen gewissen Stoff an, den ja die Lectüre oder der sonstige Unterricht in so reichlichem Maße an die Hand gibt, und gibt dazu einen geistigen Gesichtspunkt, unter welchem er den Stoff betrachten soll, eine Idee oder auch nur ein Gefühl oder eine Vorstellung, die er in den gegebenen Stoff einarbeiten soll. Daß sowohl der gegebene Stoff als der gegebene Gesichtspunkt, nach welchem er verarbeitet werden soll, nach den verschiedenen Classen wieder sehr verschieden seyn muß, versteht sich von selbst, hier kömmt es aber nur auf das Allgemeine, auf allen Bildungsstufen sich Gleichbleibende an.

In der Elementarschule haben die freien Arbeiten blos den Zweck, einen gegebenen Inhalt correct und zusammenhängend wiederzugeben. Das Gehörte wird aufgeschrieben, das Gelesene wiedergegeben, Briefe geschrieben und dergleichen. Hier kömmt es nur auf das Rechtschreiben und Schönschreiben und darauf an, daß der Schüler gewöhnt wird, einen gegebenen Inhalt in einer fließenden Sprache wiederzugeben und Gehörtes zu melden. Es mischen sich noch wenige allgemeine Gesichtspunkte ein, unter welche der Stoff gestellt wird. Auf der Universität entwickelt sich der Studirende den Inhalt wissenschaftlich, von innen heraus. Hier soll er aus sich schöpfen und in wissenschaftlichem Zusammenhange darstellen.

Das Gymnasium steht auch hier in der Mitte. Seine Aufsätze dürfen weder rein historisch, wie die der Elementarschule, noch rein wissenschaftlich, wie die Arbeiten des Studirenden seyn, sondern historisch-wissenschaftlich. Ein historischer Stoff muß durch einen allgemeinen Gedanken organisirt werden. Auf der untersten Bildungsstufe erfüllen schon Auszüge aus gelesenen Gedichten, Aufsätzen oder Geschichten den gegebenen Zweck. Denn

im Auszuge wird ein Inhalt zusammengedrängt und auf seine allgemeinen Gesichtspunkte zurückgeführt. Dasselbe leisten Uebersichten. Eben so ist's zweckmäßig, wenn einzelne Geschichten oder auch einzelne Abschnitte aus der Weltgeschichte von einem andern Gesichtspunkte dargestellt werden, als sie erzählt worden sind. Es wird z. B. eine Geschichte in Briefform zwischen zwei Freunden, oder als Erzählung eines Augenzeugen, der selbst dabei interessirt gewesen ist, oder gar von einem moralischen oder religiösen Standpunkte aus wieder erzählt. Eine große Fülle von Aufgaben für die untern Classen liegt darin.

Es ist für den Knaben auch schon eine passende Uebung, wenn er poetisch Gedachtes und Geschriebenes in die Form prosaischer Erzählung umsetzt und dergleichen.

Bei weiterer Ausbildung wäre es zweckmäßig, wenn der Gedankenzusammenhang von ganzen Reden, die der Schüler am besten mit dem Lehrer gelesen hat, oder von Gedichten nachzuweisen hat oder wenn er wohlbekannte historische Stoffe in Form einer Rede bearbeitet, durch die ein gewisser wohl bestimmter Zweck erreicht werden soll. Hierher gehören auch Characterschilderungen von Personen nach den Worten und Thaten, die von ihnen entweder in der Geschichte oder in einem Trauerspiele oder einem andern Gedichte angegeben sind. Ich erinnere mich z. B. noch sehr wohl der guten Wirkung von der Schulzeit her, die es hatte, daß wir Characterschilderungen von homerischen Helden lateinisch lieferten, indem wir die auf sie bezüglichen Stellen zuvor aus der ganzen Iliade sammelten.

Hierher gehört auch die Vergleichung von Personen nach ihrem Character, nach ihrer Geistesgröße, nach ihren politischen Ansichten oder nach irgend einem andern Gesichtspunkte, nur müssen die Handlungen dieser Personen klar vorliegen.

Auf der höchsten Bildungsstufe müßte es sehr wirksam seyn, wenn der Schüler von einem ganzen Drama die Idee, die ihm der Lehrer gibt, in der ganzen Entwicklung des Stücks und in dem Verhältniß seiner Personen und Handlungen von Stufe zu Stufe nachweist. Eben so wäre es gut, wenn der Schüler einen ganzen Schriftsteller, sey es einen antiken oder vaterländischen,

von einer gewissen Seite darzustellen genöthigt wird. Wie gern liest man und wie lebendig liest man, wenn man beim Lesen einen bestimmten Gesichtspunkt verfolgt, wenn man nicht so obenhin liest, sondern in einer bestimmten Absicht, zu einem bestimmten Zwecke. Wie würde z. B. ein Schüler den Geist Schillers kennen lernen und eine reiche Substanz aus ihm sich aneignen, wenn er Aufsätze zu liefern hätte, die diesen Mann von einer gewissen Seite darzustellen haben, z. B. wenn er seine ästhetischen, politischen oder Ansichten über andere Sphären des Geistes darzustellen hätte.

Je höher die Classe, desto umfassender werden diese Arbeiten, desto mehr Vorstudien erfordern sie, desto seltener werden sie also auch gegeben, aber auch desto mehr Bedeutung haben sie.

In der ersten Classe, in welcher der Schüler schon in den Geist des Alterthums und den des Christenthums eingedrungen seyn muß, werden solche Themata sehr bildend seyn, die auf den Unterschied und das Verhältniß der antiken und modernen Welt sich beziehen. Hier muß auf die Privatneigungen und Privatstudien der einzelnen Schüler schon mehr Rücksicht genommen werden.

Es könnte also hier z. B. die antike und moderne Idylle an zwei Beispielen, etwa an der Idylle Theocrits und Vossens Luise oder Goethes Hermann und Dorothea in ihrer Einheit und in ihrem Unterschiede dargestellt werden. Für den, der die Officien von Cicero gelesen hat, wäre die Vergleichung der Moral, wie sie hier dargestellt wird, mit der christlichen sehr nützlich. Eben so bietet die Staatsverfassung der Römer und die christlicher Staaten eine Menge der beziehungsreichsten und in den Geist geschichtlicher Entwicklung einführender Vergleichungspunkte, die alle zu deutschen Aufsätzen in der ersten Classe benutzt werden können. Und welche Fülle zweckmäßiger Themata bietet unsre Religion dar! Schon in den mittlern Classen ist die Darstellung des Lebens und des Sinnes einzelner hervorragender Individuen nach Anleitung der Erzählungen, die die heilige Schrift von ihnen gibt, angemessen. Dergleichen Individuen treten besonders in einer anschaulichen Weise im alten Testamente hervor. Abra-

hams Sinnes- und Handlungsweise kann ein Schüler sehr gut darstellen, mit dem das erste Buch Mosis im Zusammenhange nach seinen Hauptpartieen gelesen worden ist. Noch ungleich zweckmäßiger werden solche Themata, wenn der Grundzug der Sinnes- und Handlungsweise gleich mit angegeben wird, z. B. der Gehorsam gegen Gott als der Grundzug der Sinnes- und Handlungsweise Abrahams nach Anleitung des ersten Buchs Mosis dargestellt. Je bestimmter der Stoff, der verarbeitet werden soll, und je bestimmter die Idee, die in ihn verarbeitet werden soll, desto zweckmäßiger ist überhaupt das Thema, desto weniger wird der Schüler in die Versuchung geführt, sich in unbestimmten Redensarten zu ergehen. In den obersten Classen werden aber die auf die Religion bezüglichen Themata schon viel mehr auf das Innere und den Geist Bezug haben. Das Verhältniß des christlichen Glaubens zu den Werken nach Anleitung des Briefs Pauli an die Galater und des Briefs Jacobi und viele ähnliche würden hierher gehören.

Je mehr man darüber nachdenkt, desto größere Fülle zweckmäßiger Themata findet man, aber die für die individuellen Verhältnisse einer bestimmten Anstalt passendsten kann nur der Lehrer geben, der die Bedingungen der Anstalt und die Bildung der Schüler kennt. Die verschiedenen Classen, die Schriftsteller, die gelesen werden, die Neigungen und Privatarbeiten der Schüler, ja ganz besonders auch die Neigungen und Studien des deutschen Lehrers werden auf die Bestimmung der Themata zu freien Arbeiten den mannigfaltigsten Einfluß ausüben, aber der Totalcharacter dieser Arbeiten muß sich in aller Mannigfaltigkeit gleich bleiben, wenn sie nicht zwecklos seyn sollen. Immer muß sich die Arbeit auf einen bestimmten Stoff beziehen, den der Schüler entweder schon kennt oder doch leicht kennen lernen kann, und immer muß ihm eine bestimmte, seiner Bildungsstufe verständliche Idee gegeben werden, die er mit dem Stoff zu einem lebendigen, gleichsam aus Leib und Seele bestehenden Ganzen zu verarbeiten hat.

2.

Von der methodischen Vertheilung des mathematischen Unterrichts auf Gymnasien.

Der mathematische Unterricht ist in der letzten Zeit von manchen Gymnasiallehrern vielfach angegriffen worden. Man hat gegen den Umfang, in welchem er jetzt auf preußischen Gymnasien ertheilt wird, viel gesprochen und auf Beschränkung angetragen, weil er auf das Gedeihen der philologischen Bildung nachtheilig einwirke. Man hat gelegentlich auch durch solche Angriffe, die nur so vag und ohne nähere Begründung und Motivirung hingestellt wurden, manchen Lehrern der Mathematik ihr Wirken recht schwer und sauer gemacht. Es hat sich sogar die Rectorenconferenz der Provinz Sachsen, die sich in Halle versammelte, beinahe einstimmig gegen die jetzige Betreibung der Mathematik erklärt und auf Beschränkung des mathematischen Unterrichts angetragen, ja man hat von dem Unwesen gesprochen, das mit der Mathematik getrieben würde und einer der Herrn Rectoren hat sogar die Behauptung aufgestellt, daß die Betreibung des mathematischen Unterrichts immoralisch auf manchen Schüler einwirke. Obgleich nun alle solche Einwendungen und Angriffe und namentlich diejenigen der hallischen Rectorenconferenz, so weit man aus dem gedruckten Protocolle schließen darf, ohne alle innere Begründung aufgestellt worden sind, so fordern sie doch schon wegen der zum Theil einflußreichen Stellung ihrer Urheber zu einer scharfen Bestimmung auf, was von der Mathematik in

den Gymnasialunterricht gehört und was nicht, damit das Unwesen unbegründeter Behauptungen und ungerechtfertigter Angriffe endlich einmal aufhöre und die Gegner der Mathematik entweder frei heraus bekennen, in wie weit sie sie wollen und in wie weit sie sie nicht wollen oder — wenn sie darüber nichts zu sagen wissen — so billig und gerecht werden, auch die Mathematik in den durch die Idee des Gymnasiums bestimmten Grenzen frei und unverkümmert gewähren zu lassen.

Daß die Mathematik zu den Mitteln, durch welche eine wissenschaftliche Bildung verwirklicht wird, wesentlich mitgehört, ist oben gezeigt worden. Hier aber fragt es sich, in welchem Umfang und in welcher Anordnung muß die Mathematik ertheilt werden. Die Mathematik ist, schon so weit sie bis jetzt sich ausgebildet hat, eine äußerst umfangsreiche Wissenschaft und sie ist gerade in der gegenwärtigen Periode in einer so mächtigen Entwicklung begriffen, daß ihre Grenzen nicht abzusehen sind. Es fragt sich also, welcher Theil der Mathematik bildet den Gegenstand des Gymnasialunterrichts.

Die Grenze, bis zu welcher die Mathematik in das Gymnasium gehört, ist durch die Wissenschaft selbst scharf bestimmt. Die Mathematik unterscheidet sich in niedere oder Elementarmathematik und in höhere Mathematik. In der höhern Mathematik gewinnt die Wissenschaft einen ganz andern Inhalt und eine andre Betrachtungsweise. Zwar die Größe bildet den Gegenstand der ganzen Mathematik, aber während in der Elementarmathematik bestimmte, endliche, begrenzte, wenn auch allgemeine Größen behandelt werden, so geht die höhere Mathematik auf die Erkenntniß des Unendlichen und betrachtet die Größe nicht als Festes und Begrenztes, sondern gerade in ihrem Verschwinden, in ihrem Verschwinden nach unten und in ihrem Verschwinden nach oben d. h. das unendlich Kleine und das unendlich Große.

Die Elementarmathematik ist also die Lehre von der endlichen Größe und die höhere die Lehre von der unendlichen Größe, jene betrachtet die Größe als ein Seyendes, diese als ein Werdendes, jene betrachtet die Größe als ein Festes und Beisichblei-

bendes, diese gerade im Uebergang in ihr Gegentheil, in die Qualität. In der Elementarmathematik bleibt die Größe wirklich noch etwas Quantitatives, in der höhern Mathematik wird die Größe selbst etwas Qualitatives, indem sie im Moment des Entstehens und Vergehens gefaßt wird. Allerdings hat die höhere Mathematik die niedere zu ihrer nothwendigen Voraussetzung, weil ich doch die endliche Größe erst wohl kennen muß, ehe ich sie in ihrem Werden und Verschwinden betrachten kann, aber dessen ungeachtet bilden die niedere und höhere Mathematik zwei scharf geschiedene Glieder der Mathematik. Und daß nun bei dem Gegensatz ihres Inhalts auch die methodische Behandlung beider wesentlich unterschieden seyn müsse, folgt theils aus der Natur der Sache, theils weiß es jeder aus eigner Erfahrung, der auch nur die Anfangsgründe der höhern Mathematik kennen gelernt hat. Nothwendigkeit des Fortschritts findet sich zwar in beiden, aber die Nothwendigkeit der niedern Mathematik ist die Nothwendigkeit des endlichen, Eins aus dem Andern ableitenden und Eins auf das Andere gründenden Verstandes, wogegen die Nothwendigkeit der höhern Mathematik die Nothwendigkeit der Vernunft ist, die das Unendliche und die Einheit der Gegensätze in ihrem Flusse faßt. In der niedern Mathematik ist der reflectirende Verstand thätig, in der höhern Mathematik die dialectische Vernunft.

Daß nun zum Begreifen der höhern Mathematik der Gymnasiast eben so wenig befähigt ist, als zum Begreifen der Philosophie, ist von selbst klar. Gerade zu dieser Vernunfterkenntniß, zu dem reinen Erkennen, das sich in den Gegensätzen der Sache selbst fortbewegt, soll der Gymnasiast erzogen werden. Die höhere Mathematik ist also eben so sehr ein Gegenstand der Universität, wie jede andere philosophische Wissenschaft, und nur die Elementarmathematik kann in das Gymnasium gehören. Das systematische Erkennen, die Nothwendigkeit des Fortschritts kann dem Gymnasiasten nur an der Elementarmathematik zum Bewußtseyn kommen. Aber auch hier findet sich ein noch zu reich-

haltiges Material und es muß näher bestimmt und geordnet werden.

Zunächst muß bemerkt werden, daß auch die Elementarmathematik wieder in zwei bestimmte geschiedene Theile zerfällt, von welchen der eine in die untern Classen des Gymnasiums, in das Progymnasium und der zweite in die obern Classen, in das eigentliche Gymnasium gehört. Der Inhalt der Elementarmathematik ist die Raumgröße, die Zahlgröße und die Anwendung der Zahl auf die Raumgröße, sie theilt sich daher in Raumgrößenlehre oder Geometrie, die Zahlgrößenlehre oder Arithmetik und in die Lehre von der Anwendung der Zahl auf die Berechnung der Raumgrößen oder Trigonometrie.

Der Grundcharacter aller drei Theile besteht nun allerdings darin, daß in ihnen wissenschaftlich fortgeschritten wird. Es darf in ihnen nichts gelten, was nicht streng bewiesen wird. Die Sätze haben nur dann eine Stelle, wenn sie dem Verstande streng und allgemein bewiesen worden sind. In diesem nothwendigen Fortschritt von Stufe zu Stufe, in diesem beweisenden Denken, in welchem jeder Theil nur dann Berechtigung hat, wenn er als ein Glied in das Ganze aufgenommen ist, besteht das wahre Leben der Mathematik und ihre Berechtigung, als ein nothwendiges Unterrichtsmittel in dem Gymnasium zu gelten. Dennoch aber muß der Schüler, bevor er die Nothwendigkeit der Raum- und Zahlengesetze begreifen und in der systematischen Mathematik frei sich bewegen kann, erst eine Anschauung von den Raumgrößen und Zahlgrößen und ihren Verbindungen gewinnen. Es geht daher der eigentlichen systematischen Mathematik noch das Rechnen und die geometrische Anschauungslehre voraus.

Das Rechnen hat die Zahlen und ihre Verbindungen zum Gegenstande, wie die allgemeine Arithmetik, aber im Rechnen werden die Zahlen als Einzelne genommen, während in der allgemeinen Arithmetik die Zahl als Zahl, die allgemeine Zahl der Gegenstand ist. Die wissenschaftlich fortschreitende Arithmetik verhält sich zu der Rechenkunst, wie das Allgemeine zu dem Einzelnen. Die Rechenkunst lehrt auch Gesetze und Regeln, nach

welchen Zahlen verbunden werden, die Regeln der Addition, Subtraction, Multiplication und Division der Zahlen, von den Proportionen und sofort, aber diese Regeln werden nicht allgemein bewiesen, wie in der allgemeinen Arithmetik, sondern nur an einer Menge zweckmäßig geordneter Beispiele als geltend nachgewiesen. In der Rechenkunst wird die Allgemeinheit der Regel aus vielen Beispielen, für welche sie gilt, gefolgert, in der allgemeinen Arithmetik wird sie wirklich allgemein nachgewiesen. Die Rechenkunst ist wesentlich empirisch, sie geht von empirischen Beispielen aus und bringt an ihnen auf dem Wege der Induction eine allgemein geltende Regel zum Bewußtseyn, die allgemeine Arithmetik ist wesentlich rationell und entwickelt die Gesetze aus dem Begriffe der Zahl, die sie durch Buchstaben bezeichnet. Daß die allgemeine Arithmetik auch quantitativ sehr viel umfassender ist, als die Rechenkunst, kömmt auch mit daher, daß sie nicht mehr an die empirische Einzelnheit der Zahlen gebunden ist, sondern ganz allgemein einherführt.

Die Rechenkunst hat in der letzten Zeit eine große Ausbildung erhalten. Seitdem Pestalozzi die Zahl zu einem so wesentlichen Gegenstande des Unterrichts erhob, haben sich viele Kräfte auf die methodische Ausbildung des Rechenunterrichts gewendet. Früherhin begnügte man sich im Ganzen genommen, dem Schüler die Regel zu geben und ihre Anwendung auf gegebene einzelne Fälle zu zeigen und durch viele Uebungen recht zur Geläufigkeit zu bringen, aber seit Pestalozzi herrscht in diesem Zweige des Unterrichts eine unendlich größere Gründlichkeit. Die Regeln und Gesetze werden nicht mehr so abstract hingestellt, als früher, sondern sie werden durch einen zweckmäßigen Fortschritt an den Beispielen selbst dem Schüler zum Bewußtseyn gebracht. Sie gelten dem Schüler nun nicht mehr als von außen gegebene Gesetze, sondern sie entwickeln sich ihm an den gut geordneten Beispielen gleichsam vor sichtlichen Augen. Tillichs und Andrer Rechenbücher geben Beispiele von der trefflichen methodischen Gründlichkeit, die in diesem Theile des Unterrichts jetzt herrschend geworden ist.

Dennoch ist der wesentliche Unterschied, der zwischen dem Rechnen nach dieser gründlichen Methode und zwischen der eigentlichen Arithmetik statt findet, nicht zu verkennen.

Sie verhalten sich, wie bemerkt, zu einander wie das Einzelne zu dem Allgemeinen, die Rechenkunst beschäftigt sich mit einzelnen Zahlen, die allgemeine mit allgemeinen Zahlen, jene findet die Regeln inductorisch an Beispielen, diese entwickelt sie rationell aus dem Begriff der Zahl und ihrer Operationen.

Die Rechenkunst ist daher aber auch eine nothwendige Vorstufe der allgemeinen Arithmetik. Wer nicht sich erst mit einzelnen Zahlen viel beschäftigt hat und an Beispielen zu dem Bewußtseyn allgemein giltiger Gesetze und Regeln sich erhoben hat, der kann die Abstractionen der allgemeinen Arithmetik nicht fassen, sie bleiben ihm etwas Todtes, so wie denn überhaupt zum Betreiben der allgemeinen Arithmetik schon ein hoher Grad von Abstraction und Verstandesbildung gehört, wenn sie nicht zum todten, fruchtlosen Formelwesen herabsinken und alle bildende Kraft verlieren soll. Daher ist es auch in dem Fortschritt der allgemeinen Arithmetik eine sehr beachtenswerthe methodische Regel, daß die allgemeinen Zahlengesetze, bevor sie allgemein ausgedrückt und bewiesen werden, erst an Beispielen erläutert und inductorisch bewiesen werden, d. h. es muß auf jedem Punkte der allgemeinen Arithmetik der zugehörige Punkt des gewöhnlichen Rechnens zuvor kurz durchlaufen werden, auch um deren willen, die etwa keinen guten Rechenunterricht genossen haben sollten, was noch gar zu häufig vorkommt.

Eben so bildet die geometrische Anschauungslehre oder die Formenlehre, wie sie auch genannt wird, eine Vorstufe der eigentlichen, im Geiste des Euclides fortschreitenden Geometrie.

Ehe ich die Sätze, die sich auf die Raumgrößen beziehen, und ihren Beweis verstehen kann, muß ich zuvor die Hauptarten von Raumgrößen, Linien, Figuren und Körper zu bestimmen und von einander zu unterscheiden wissen. Dieses Bedürfniß befriedigt die geometrische Anschauungslehre, der Vorläufer der Geometrie. Sie gewöhnt fürs Erste an die abstracte Anschauung.

Sie beginnt mit Vorzeigung bestimmter physicalischer Körper, um daran die Abstraction des geometrischen Körpers zu gewinnen. Eben so wird durch sie die abstracte Vorstellung von geometrischen Figuren, Linien und Punkte, die nirgends anders als im innern Raume des menschlichen Anschauungsvermögens existiren, gewonnen.

Weiter aber erklärt die Formenlehre die Hauptarten von Linien, Figuren und Körper, vergleicht sie mit einander, lehrt sie zeichnen und lehrt durch Vergleichung schon gewisse allgemeingültige Eigenschaften und Sätze finden, die aber wie die Rechenregeln noch keine Nothwendigkeit für den Verstand haben, sondern nur Abstractionen aus der unmittelbaren Anschauung und Vergleichung sind. Z. B. kann sich der Schüler der Anschauungslehre durch Erklärung des rechten Winkels und durch Zeichnung des rechten Winkels mittelst eines Lineals recht gut die Ueberzeugung davon verschaffen, daß ein Dreieck nur einen einzigen rechten Winkel enthalten kann, ja selbst davon, daß die Summe aller drei Winkel des Dreiecks zwei Rechte beträgt, aber diese und ähnliche Wahrheiten sind nur aus der äußern Anschauung und deren Vergleichung gewonnen und haben daher noch keine nothwendige Geltung für den Verstand, sie sind noch nicht bewiesen, wenn ihre Richtigkeit auch von dem Schüler keineswegs bezweifelt wird. So kann denn die Formenlehre zuletzt recht gut auch so weit fortgehen, einfache Lehrsätze zu beweisen, nicht so wohl, um das eigentliche System der Geometrie zu beginnen, sondern das Verfahren des verständigen Beweisens dem Schüler zur Uebung zu bringen. Durch alle diese verschiedenen Aufgaben, die die Anschauungslehre hat, gewinnt derselbe ein reiches Material. Sie beschränkt sich sogar nicht blos auf die Figuren und Körper, sondern sie streift selbst in das Gebiet der Trigonometrie hinüber und gibt davon Erklärungen, die für diesen Standpunkt wohl verständlich und nützlich sind.

Die Rechenkunst und die geometrische Anschauungslehre treten somit als bestimmter abgesonderter Theil der Elementarmathematik heraus und bilden die empirische Grundlage und Vor-

bereitung zu der rationalen, alle ihre Gegenstände dem Verstande beweisenden und so mit Nothwendigkeit von Stufe zu Stufe fortschreitenden Mathematik.

Die Rechenkunst und die Formenlehre gehören in die untern Classen des Gymnasiums, die systematische Elementarmathematik in die obern.

Da auch die Elementarschule Rechenkunst und Anschauungslehre, also die empirische Mathematik zu ihren Unterrichtsmitteln hat, so könnte hier noch die Frage entstehen, wie unterscheidet sich das Gymnasium von der Elementarschule hinsichtlich dieser Unterrichtsmittel. Darauf ist aber keine ganz bestimmte Antwort zu geben. Wenn z. B. ein Gymnasium so viel Classen hat, daß es schon Schüler vom 8ten Jahre aufnimmt, so übernimmt es offenbar einen Theil der Elementarbildung. Die Grenzen der Elementarbildung und der Gymnasialbildung fließen nach dem gegenwärtigen Stande der Dinge so wie überhaupt so auch in Bezug auf die Mathematik vielfach in einander. Aus diesem Grunde gehe ich hier auch nicht auf die nähere Anordnung des Unterrichtes im Rechnen und in der Anschauungslehre in den untern Classen des Gymnasiums ein. Nur das Eine ist bemerkenswerth, daß es der Elementarschule eigenthümlich zugehört, ihre Schüler aus der äußern Sinnlichkeit zur Abstraction der Zahl und des Raums zu bringen, was im Gymnasium auf alle Fälle vorausgesetzt wird. Ein Kind, wie es aus der Familie kömmt, hat nur erst die Anschauung von 2, 3, 4 ꝛc. Büchern, aber noch nicht von 2, 3, 4. Dazu muß es die Elementarschule durch stufenmäßig geordnete und immer mehr vom Sinnlichen zum Abstracten fortgehende Uebungen bringen. Eben so muß der Elementarschüler an den materiellen Körpern, die Raum einnehmen, zur Anschauung des Raums und des begrenzten Raums gebracht werden.

So unterscheidet sich der Unterricht im Rechnen und in der Formenlehre, wie er auf der Elementarschule ertheilt wird, von dem auf dem Gymnasium, daß er dort auf die ersten Elemente sich beschränkt und sich mehr oder weniger im Gebiete der äußern

Anschauung hält, während er hier weiter und in Form des inductiven Beweises fortschreitet.

Von dem Rechnen der Realschule, von welcher die obern Classen der sogenannten Bürgerschulen und Communalschulen schon Anfänge sind, unterscheidet sich aber das des Gymnasiums, daß man dort in einem viel höhern Maße schon auf die Verhältnisse des practischen Lebens, auf welche das Rechnen angewandt wird, Rücksicht nimmt.

Wenn der mathematische Unterricht in den untern Classen des Gymnasiums nach den äußern Umständen mannigfacher Modificationen der Anstalten bedürftig und auch wegen seines mehr oder weniger empirischen Characters fähig ist, so läßt der mathematische Unterricht in den obern Classen des Gymnasiums eine sehr bestimmte Anordnung und Vertheilung zu, die überdieß mit der Classification, wie sie durch die andern Lehrobjecte namentlich durch die Sprachen und die Literatur der alten Welt geboten wird, aufs Herrlichste und Erfreulichste zusammenstimmt.

Von dieser Anordnung und Vertheilung der rationalen Elementarmathematik soll nun hier noch die Rede seyn.

Die Elementarmathematik hat durch und durch im Ganzen und im Einzelnen das Gepräge einer systematischen Wissenschaft und daß gerade auf dem Gymnasium dieser ihr Totalcharacter durch zweckmäßige Bestimmung und Anordnung der Theile recht deutlich und verständlich hervortreten müsse, folgt aus dem Zwecke, den sie hier erfüllen soll. Das Bild eines wissenschaftlichen Organismus und der Geist wissenschaftlichen Denkens muß an ihr hervortreten.

Die Elementarmathematik hat aber drei Glieder, die Geometrie, die Arithmetik und die Trigonometrie. Die Geometrie ist gleichsam der Leib der Mathematik, die Arithmetik die Seele und die Trigonometrie die Einheit beider. Die Geometrie fällt als die Lehre von der Raumgröße in die Anschauung, sie ist das reelle Moment der Elementarmathematik, die Arithmetik gehört als die Lehre von der Zahl rein in die Abstraction und ist das ideelle Moment der Mathematik, die Trigonometrie ist als die

Bestimmung der Raumgrößen durch Rechnung die Einheit von Geometrie und Arithmetik, also die Einheit des abstracten und anschaulichen Moments der Mathematik.

Daß die Elementarmathematik diese drei Theile hat, folgt aus der Natur der Größe, die den Gegenstand der Mathematik bildet. Denn die Größe ist continuirliche Größe und discrete Größe. Die continuirliche Größe ist nach Aristoteles diejenige Größe, deren Theile eine gemeinschaftliche Grenze haben. In der discreten Größe dagegen haben die Theile keine gemeinschaftliche Grenze. Die gemeinschaftliche Grenze von zwei Theilen einer Linie ist der Punkt, von zwei Theilen einer Fläche die Linie u. s. f., aber die beiden Theile einer Zahl haben keine gemeinschaftliche Grenze.

Die continuirliche Größe und die discrete Größe bilden den Gegensatz, welchen die Idee der Größe in sich selbst hat. Die erstere ist die Größe in ihrem Fluß, die letztere in ihrem spröden Fürsichseyn. Das Grundelement der discreten Größe ist die Eins, das Grundelement der continuirlichen Größe ist gerade das aufgehobene Eins. Die discrete Größe ist die Größe in ihrer Absonderung, die continuirliche ist gerade die Gemeinschaft der abgesonderten.

Aber wie die Absonderung nicht ohne eine vorausgesetzte Gemeinschaft und die Gemeinschaft nicht ohne eine vorausgesetzte Absonderung ist, so ist auch die continuirliche Größe nicht ohne die discrete und die discrete nicht ohne die continuirliche. Beide sind die zwar entgegengesetzten, aber untrennbaren Glieder desselben Ganzen. Sie entspringen aus derselben Quelle — denn beide sind Größen — und beide stehen daher auch in fortwährender Beziehung auf einander. Daher kömmt es auch, daß die Arithmetik und die Geometrie so viel Analoges zeigen und so vielfach auf einander hinzeigen. Ja man kann sagen, die Geometrie ist die Bewegung der continuirlichen Größe nach der discreten Größe hin und in der Arithmetik bewegt sich die discrete Größe — die Zahl — nach der continuirlichen Größe hin. In der Geometrie wird die continuirliche Größe discret und in der Arithme-

tik wird die discrete Größe continuirlich. Denn die Geometrie handelt von den begrenzten Raumgrößen, jede Begrenzung ist aber eine Absonderung, eine Discretion des einen von dem andern. Alle Begrenzung ist ein Streben des Continuirlichen nach dem Discreten. Umgekehrt handelt die Arithmetik von der Verbindung der Zahlen, von der Verbindung der discreten Größen, aber in der Verbindung tritt das Abgesonderte, das Discrete in Gemeinschaft, es wird also der Character des Discreten mehr oder weniger zur Continuation aufgehoben. Weil sich so die discrete und die continuirliche Größe nach einander hinbewegen, weil eine die Ergänzung der andern ist, so stehen, wie gesagt, Arithmetik und Geometrie in so lebendiger Beziehung auf einander, ja sie vereinigen sich zuletzt in der Trigonometrie, in welcher das Continuirliche, die Raumgröße discret gemacht, d. h. als eine Zahlengröße behandelt wird, so wie umgekehrt arithmetische Formeln auch wieder ihre geometrische Bedeutung haben, construirt also aus discreten Größen in continuirliche verwandelt werden.

Wenn so Geometrie, Arithmetik und Trigonometrie in lebendiger Gemeinschaft stehen, die drei Glieder gleichsam sind desselben Leibes, so läßt sich auch keine dieser drei Wissenschaften von dem Unterrichte ausschließen, ohne die Abrundung des Ganzen, das Bild eines systematischen Organismus zu zerstören oder wenigstens zu verkümmern. Auf dem Gymnasium müssen also diese drei Gebiete der Elementarmathematik gründlich durchlaufen werden, wenn die rechte Frucht daraus erwachsen soll.

Der mathematische Unterricht gewinnt aber hierdurch auf dem Gymnasium drei Stufen, denn mit der Geometrie muß angefangen, mit der Arithmetik fortgefahren und mit der Trigonometrie geschlossen werden. Der Gegenstand der Geometrie fällt in die Anschauung und ist daher für den Anfang das Verständlichste. Die Arithmetik erfordert, da sie hier nicht mehr gewöhnliches Rechnen ist, sondern die allgemeinen Zahlen zu ihrem Gegenstande hat, einen viel höhern Grad von Abstraction. Dieses Abstractionsvermögen, das zur Auffassung der allgemeinen Zahl,

ihrer Verbindungen und Eigenschaften nöthig ist, wird durch das Studium der anschaulicheren Geometrie gewonnen. Daß aber die Trigonometrie den Schluß des Ganzen bilden muß, da sie Arithmetik und Geometrie voraussetzt, versteht sich von selbst. Uebrigens führt die Geometrie in ihrem Fortschritt von selbst die Betrachtung arithmetischer Verhältnisse herbei. Die Sätze des zweiten Buchs der euclidischen Elemente sind nichts Andres als ein geometrischer Ausdruck von den arithmetischen Sätzen der Multiplication. Die Sätze $(a + b) c = ac + bc$, $(a - b) c = ac - bc$ und $ab = ba$ gelten eben so sehr, wenn a, b und c Zahlen, als wenn es Linien sind und sind zugleich die drei Hauptsätze der Multiplication, aus denen alle andern folgen. Eben so lassen sich die arithmetischen Sätze von den Quadraten und von den Quadratwurzeln an die geometrischen Sätze des zweiten Buchs anschließen.

Die Verhältnisse und Proportionen der Linien und Figuren, die das fünfte und sechste Buch der euclidischen Elemente, stehen mit den Zahlenproportionen und mit der Lehre von der Division der allgemeinen Zahlen in unmittelbarer Verbindung.

So wird man auch sonst aus den anschaulichen Lehren der Geometrie in die abstracten Lehren der Arithmetik hinübergewiesen und der mathematische Unterricht ist nur dann gut und verständlich, wenn er aus der Anschauung der Raumgröße in die Abstraction der Zahlengröße überführt.

Er hat aber, wie aus dem bisher Gesagten hervorgeht, drei Stufen, die geometrische, die arithmetische und trigonometrische Stufe und also auch drei Classen, insofern jede Stufe durch eine besondere Classe äußerlich dargestellt ist.

Auf der geometrischen Stufe ist die Geometrie das überwiegende und den Character des Unterrichts bestimmende Element und die Arithmetik gehört nur in so weit herein, als sie sich unmittelbar an die geometrische Anschauung anknüpfen läßt.

Auf der arithmetischen Stufe wird einerseits die Geometrie weiter fortgesetzt und kehrt in einer erweiterten und allgemeinen Gestalt als Stereometrie und sphärische Geometrie wieder, an-

derseits aber und vorzüglich tritt die allgemeine Arithmetik als das dem Umfang und der Methode nach Ueberwiegende hervor. Während auf der ersten Stufe die Arithmetik nur an die Geometrie geknüpft und mehr in Form practischer Uebung gehalten wird, so wird in der zweiten Classe die allgemeine Arithmetik für sich und in reinem wissenschaftlichen Zusammenhange behandelt und angewendet.

Auf der dritten Stufe bilden die beiden Trigonometrieen sowohl für sich, als ganz besonders auch in ihrer Anwendung auf ebene und sphärische Figuren, auf Körper und so weit es möglich ist, selbst auf Zahlen z. B. auf die Auflösung der Gleichungen, den Inhalt.

Die Trigonometrie ist die Einheit der Geometrie und Arithmetik, sie enthält beide in sich, wie sich denn auch z. B. aus den trigonometrischen Formeln, die für die Seiten und Winkel des Dreiecks gelten, alle Lehrsätze der Planimetrie, die vom Dreieck gelten, ableiten lassen. In der einen trigonometrischen Formel $a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos A$, wo a, b und c die Seiten eines Dreiecks und A den Gegenwinkel von der Seite a bezeichnen, liegt allein die ganze Geometrie, so weit sie sich aufs Dreieck bezieht.

Der Fortschritt des mathematischen Gymnasialunterrichts nach seinen drei Hauptstufen ist daher ein nothwendiger Fortschritt vom Aeußeren zum Innern und vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Aeußern zum Innern von der Geometrie zur Arithmetik und vom Einzelnen zum Allgemeinen von Arithmetik und Geometrie zur Trigonometrie. Da auch die Zahlgröße in Bezug auf die Raumgröße als das Innere, auch das Allgemeine, die Seele, das alles Aeußre Zusammenfassende ist, so kann man den Fortschritt in dem mathematischen Unterrichte ganz allgemein und treffend einen nothwendigen Fortschritt vom Einzelnen zum Allgemeinen nennen.

Und dieser Fortschritt, der eben die Elementarmathematik zu einem so wohlgegliederten Organismus und zu einem Bild und Vorbild einer ächten Wissenschaft erhebt, wiederholt sich in

den einzelnen Theilen der Wissenschaft und läßt sich bis in ihre letzten und zartesten Spitzen verfolgen und nachweisen. Jede Lehre der Wissenschaft umfaßt die vorhergehenden Lehren als einen besondern Fall in sich und ist daher eben so sehr ein Fortschritt über dieselben, als eine Wiederholung derselben. Jede mathematische Lehre, die für sich ein Ganzes war und als solches behandelt wurde, kehrt auf einer spätern Stufe als Moment eines größern Ganzen wieder. Von diesem Gesichtspunkt will ich die Elementarmathematik überblicken, weil man hierdurch eine bestimmte und begründete Ansicht von der methodischen Vertheilung des mathematischen Stoffs nach den einzelnen Classen erhält.

So ist die geometrische Anschauungslehre, die sich mit der Benennung, Erklärung, Construction und Combination der Linien, Winkel, Figuren und Körper beschäftigt und daher in die Vorbereitungsclassen des Gymnasiums gehörte, vollständig in der nächst höhern Stufe, in der systematischen Geometrie enthalten. In den Beweisen der geometrischen Lehrsätze und in der Auflösung der Aufgaben wird die geometrische Anschauung immerfort geübt, ja noch weiter entwickelt, doch bildet sie jetzt nur ein besonderes, untergeordnetes Moment des Ganzen.

Eben so hat die Stereometrie die Planimetrie zu ihrer Voraussetzung. Alle Lehrsätze und Aufgaben der Planimetrie werden in der Stereometrie gebraucht, geübt und so auf alle Weise wiederholt und lebendig gemacht, aber sie bilden jetzt nur Hilfsmittel nicht Zweck und vollen Inhalt, wie das in der Planimetrie der Fall war.

Noch viel schärfer und interessanter tritt der Fortschritt vom Besondern zum Allgemeinen hervor in dem Verhältniß der Planimetrie zur Sphärengeometrie. Die Sphärengeometrie betrachtet die Constructionen auf der Oberfläche der Kugel, wie die Planimetrie die Constructionen auf der Ebene. Sobald man aber den Radius einer Kugel unendlich groß setzt, so geht ihre Oberfläche in eine Ebene über. Die Ebene kann also als eine besondere Kugeloberfläche angesehen werden, als die Oberfläche einer Kugel, deren Radius unendlich groß ist.

Daher löst sich auch bekanntlich aus der Sphärengeometrie die ganze Ebenengeometrie als ein besonderer Fall ableiten, wenn man in allen Sätzen der ersteren eine Kugel mit unendlich großem Radius zur Annahme macht. Es gewährt dem Schüler eine freudige Ueberraschung, wenn er die ihm schon so bekannten und geläufigen Wahrheiten nur erweitert und verallgemeinert wiederfindet und bestärkt seine Ueberzeugung von der unumstößlichen Wahrheit und von dem siegenden Fortschritt der mathematischen Wissenschaft. Die Sphärengeometrie bildet ein nothwendiges Glied der Elementarmathematik auf Gymnasien, wie sich denn auch in allen Lehrbüchern in der Lehre von der Kugel ein Abriß derselben findet. Indeß müßte sie wohl nach Anleitung des schönen Büchelchens von Schulz vollständiger vorgetragen werden, als es jetzt geschieht, da sie auf eine so ausgezeichnete Weise das Ganze gliedern und abrunden hilft, wogegen vieles abstracte Formelwesen in der allgemeinen Arithmetik und zum Theil auch in der Trigonometrie recht gut eine Beschränkung zuließe.

Es ist leicht zu sehen, daß auch in dem arithmetischen Theil der Mathematik derselbe Fortschritt vom Besondern zum Allgemeinen sich vorfindet und noch durchgreifender zwar, als in der Geometrie.

Die Regeln der Rechenkunst werden verallgemeinert und bewiesen in der allgemeinen Arithmetik.

Die mannigfaltigen Anwendungen der gemeinen Rechenkunst auf die Verhältnisse des practischen Lebens finden ihre Begründung in der Proportionenlehre mit allgemeinen Zahlen.

Die Algebra gibt eine neue, durchgreifende Methode, alle Zahlenaufgaben zu lösen und enthält somit die ganze Aufgabenarithmetik der vorhergehenden Bildungsstufen.

In allen einzelnen Theilen der Arithmetik zeigt sich die Mathematik in der Vereinigung des Getrennten, in der Vermittlung der Gegensätze und in dem nothwendigen Fortschritt von dem Besondern zum Allgemeinen als eine wahre Wissenschaft und als die Vorläuferin der Philosophie, der Wissenschaft der Wissen-

schaften: Ueber das Verhältniß der Trigonometrie zu der Geometrie und Arithmetik ist oben schon gesprochen. Wie die Trigonometrie beide Zweige der Elementarmathematik — Arithmetik und Geometrie — als besondere Momente in sich hält und daher auch auf beide Zweige eine so unbegrenzt große Anwendung zuläßt, so steht wieder die ebene Trigonometrie zu der sphärischen in dem nämlichen Verhältniß, wie die ebene Geometrie zu der sphärischen. So scheint mir die sphärische Trigonometrie, als das Allgemeinste, den Schlußstein des mathematischen Gymnasialunterrichts zu bilden und eine Anwendung derselben auf die Grundaufgaben der mathematischen Geographie und der sphärischen Astronomie theils in den mathematischen, theils in den physicalischen Stunden eben so bildend als interessant für die Schüler der obersten Classe.

Wenn in der Vertheilung des mathematischen Lehrstoffs nach Bildungsstufen der Fortschritt vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Moment zur Totalität der leitende Gesichtspunkt ist, so ist auf den einzelnen Bildungsstufen wieder der Gegensatz von Lehrsatz und Aufgabe besonders bemerkenswerth. Der ganze Inhalt der Mathematik theilt sich in Lehrsätze und Aufgaben. Der Lehrsatz spricht eine Wahrheit aus, die unter gewissen Bedingungen gilt. Die Aufgabe verlangt, daß etwas gemacht werde, das gewissen Bedingungen entspricht. Der Lehrsatz erfordert einen Beweis, die Aufgabe eine Auflösung. Jeder Lehrsatz hat zwei Extreme, die Voraussetzung und die Behauptung, und der Beweis ist die Vermittlung zwischen diesen Extremen. Eben so hat die Aufgabe zwei Extreme, das Gegebene und das Gesuchte, und die Auflösung ist die Vermittlung zwischen beiden. Der Beweis ist die Thätigkeit, durch welche aus der Voraussetzung die Nothwendigkeit der Behauptung abgeleitet wird. Die Auflösung der Aufgabe ist die Thätigkeit, in welcher die gegebenen Größen dergestalt combinirt und geordnet werden, daß aus ihnen das Gesuchte hervorgeht. Der ganze Character der Mathematik, der

Character der Verstandesnothwendigkeit spiegelt sich in jedem einzelnen Lehrsatze und in jeder einzelnen Aufgabe, denn in jeder Aufgabe und in jedem Lehrsatze ist eine Bedingung (das Gegebene, die Voraussetzung), aus welcher durch eine Thätigkeit, durch einen Prozeß (den Beweis, die Auflösung) eine Sache abgeleitet wird (die Behauptung, das Gesuchte). Das Letzte folgt mit Nothwendigkeit aus dem Ersten und die Vermittlung zwischen beiden ist das Band der Nothwendigkeit. Aber der Lehrsatz ist ein nothwendiges Erkennen und die Aufgabe ist ein nothwendiges Thun. Lehrsatz und Aufgabe unterscheiden sich gerade so von einander, wie Erkennen und Thun, wie Begreifen und Ausführen, wie Theorie und Praxis.

Sie sind daher aber auch so untrennbar wie Erkennen und Thun. Das Erkennen setzt überall das Thun voraus und das Thun das Erkennen. Denn das Erkennen bezieht sich auf einen Gegenstand, den das Erkennen als ein Gemachtes, Gebildetes vorfindet und voraussetzt. Eben so setzt das Thun überall ein Erkennen voraus, denn um zu thun, muß ich erkannt haben und wissen, was ich thun will.

Daher kömmt es nun auch, um auf unsern Gegenstand zurückzugehen, daß Lehrsatz und Aufgabe untrennbar mit einander verbunden sind. Es gibt keinen einzigen Lehrsatz, der nicht eine oder mehrere Aufgaben zu seiner Voraussetzung hätte und es gibt keine einzige Aufgabe in der Mathematik, die nicht Lehrsätze zu ihrer Voraussetzung hätte. Es läßt sich kein Lehrsatz beweisen ohne gewisse Aufgaben und es läßt sich keine einzige Aufgabe lösen ohne gewisse Lehrsätze. Jeder Lehrsatz hat eine Hilfsconstruction nöthig, wenn sein Beweis geführt werden soll, die Hilfsconstruction ist aber nichts Anders, als eine Reihe von Aufgaben. So hat jeder Lehrsatz seine entsprechendem Aufgaben und kann ohne sie nicht bewiesen, also auch nicht gedacht werden.

Wiederum muß die Auflösung jeder Aufgabe bewiesen werden, um etwas Nothwendiges d. h. also etwas in der Mathematik Geltendes zu seyn, der Beweis der Aufgabe besteht aber aus einer Reihe von Lehrsätzen. So hat also jede Aufgabe ihre ent-

sprechenden Lehrsätze und kann ohne sie nicht gelöst, also auch nicht gedacht werden. Ja selbst wenn man zu den einfachsten Lehrsätzen und zu den einfachsten Aufgaben — zu den Grundsätzen und Grundforderungen der Mathematik zurückgeht, so zeigt sich selbst hier die unzertrennliche Verbindung beider und ihre gegenseitige Voraussetzung. Der Grundsatz z. B.: „Wenn die Ganzen gleich sind, so sind auch ihre Hälften gleich" setzt offenbar die Aufgabe voraus, daß man ein Ganzes halbiren soll oder wenigstens die Möglichkeit dieser Aufgabe. Umgekehrt setzt die Grundforderung, daß man zwei gegebene Punkte durch eine gerade Linie verbinden soll, den Lehrsatz voraus, daß man zwei Punkte durch eine gerade Linie verbinden kann. So läßt sich die Unzertrennbarkeit von Lehrsatz und Aufgabe, von Erkennen und Thun, von Theorie und Praxis bis in die zartesten Spitzen der mathematischen Wissenschaft verfolgen. Aber nicht blos so an einzelnen Sätzen, sondern an ganzen Zweigen der Mathematik läßt sich die Zusammengehörigkeit von Lehrsätzen und Aufgaben nachweisen. Es gibt ganze Gebiete, in welchen das Element der Erkenntniß das bestimmende ist und Aufgaben nur in so weit vorkommen, als sie zum Beweise der Lehrsätze unumgänglich nothwendig sind. Einem solchen Lehrsatzgebiet tritt aber allemal auch ein entsprechendes Aufgabengebiet gegenüber, in welchem die Aufgaben das Ueberwiegende und das Bestimmende sind und den Zweck des Ganzen bilden, wogegen die vorkommenden Lehrsätze nur Hülfsmittel sind.

So ist die euclidische Geometrie offenbar eine Lehrsatzgeometrie. Zu ihr gehört aber als nothwendiges Gegenstück die Aufgabengeometrie, wenn die Lehrsätze Kraft und Leben gewinnen sollen. Es ist daher auch auf Gymnasien eine unerläßliche und von erfahrenen Pädagogen auch wiederholt ausgesprochene Forderung, nicht blos die Lehrsätze der Geometrie zu beweisen und beweisen zu lassen, sondern ihnen eine Reihe zweckmäßig geordneter Aufgaben zur Seite zu stellen und nachfolgen zu lassen, weil erst hierdurch die geometrische Wissenschaft ihre Vollendung erreicht und erst so Interesse und Lebendigkeit bekommt und rechte

vollkommne Frucht zu bringen im Stande ist. So hat ferner die theoretische Arithmetik ihre practische Seite an der Algebra oder an der Lehre von den Gleichungen und die Lehrsätze der theoretischen Arithmetik werden erst ein recht lebendiges Eigenthum des Schülers, wenn er sie an den Aufgaben, die in den Gleichungen des ersten und zweiten Grades, in der Quadrat- und Cubikwurzelausziehung u. s. f. gelöst werden, zu üben und anzuwenden Gelegenheit bekömmt.

Endlich bildet in der Trigonometrie die Lehre von den Functionen den theoretischen Theil und die Anwendung derselben auf die Auflösung geometrischer Aufgaben den practischen Theil. Die Functionenlehre entwickelt die Gesetze, nach welchen die Zahl auf die Raumgrößen angewandt wird und die eigentliche Trigonometrie gibt die Anwendung dieser Gesetze auf besondere Aufgaben, sie verhalten sich also auch zu einander, wie Lehre und Beispiel, wie Theorie und Praxis, wie Erkennen und Anwendung des Erkannten.

Wie nun in der Wissenschaft diese beiden Seiten durchgängig sich vorfinden und Gegensatz und Ergänzung bilden, so muß auch der Unterricht, wenn er gründlich und fruchtbar seyn soll, beide Seiten gleichmäßig berücksichtigen. Die Lehrsatzmathematik zeigt und übt die mit Nothwendigkeit von Stufe zu Stufe fortschreitende Verstandeserkenntniß und gewöhnt an gründliches und systematisches Denken; die Aufgabenmathematik dagegen gibt Sicherheit und Gewandtheit in dem Gelernten und weckt und übt das Combinationsvermögen und die Erfindungsgabe. —

Wenn daher früher aus der Natur der Elementarmathematik gefolgert wurde, daß der mathematische Unterricht in dem eigentlichen Gymnasium drei Bildungsstufen durchläuft, die geometrische, die arithmetische und die trigonometrische, so ist jetzt gezeigt, daß jede Bildungsstufe wieder zwei Theile hat, einen theoretischen und einen practischen. Der theoretische Theil geht seiner Natur nach dem practischen voraus, doch läßt sich auch der practische von dem Schüler recht gut verstehen, wenn die ihm hauptsächlichsten Lehrsätze, auf die er sich stützt, vorausgeschickt werden.

So läßt sich die Lehre von den Gleichungen ohne viele Voraussetzungen aus der allgemeinen Arithmetik verstehen. Eben so kann man die Functionenlehre der Trigonometrie entweder um ihrer selbst willen und vollständig behandeln oder man kann nur einzelne wichtige Definitionen und Sätze, die zur Auflösung von Aufgaben nothwendig sind, herausheben. Ferner kann man den theoretischen Theil sondern und das eine Jahr etwa die eine Hälfte und das andre Jahr die andre Hälfte vortragen. So wird z. B. im sechsten Buche des Euclides das dritte, welches vom Kreise handelt, wenig vorausgesetzt und man kann also das einemal vom zweiten Buche der Elemente zu dem sechsten übergehen, in dem das fünfte als Proportionslehre vorausgeschickt wird und das andremal das dritte und vierte Buch nehmen. Auch gehören zu jeder dieser Abtheilungen besondre Aufgaben aus der Aufgabengeometrie.

Man kann also von den drei Stufen, die der mathematische Unterricht durchläuft und die man am besten durch die drei ersten Classen des Gymnasiums darstellt, jeden in zwei Curse sondern, von welchen in dem einen das theoretische und in dem andern das practische Element vorwiegt. Rechnet man nun auf jeden dieser Curse ein Jahr bei vier Lehrstunden wöchentlich, so erhält der Gymnasiast in sechs Jahren ein wohlgegliedertes, theoretisch und practisch zur Klarheit der Erkenntniß und zur Fertigkeit der Anwendung in ihm entwickeltes System der Elementarmathematik und seine wissenschaftliche Bildung, so weit sie aus dem Studium der Mathematik erlangt wird, also die Gewöhnung an ein strenges mit wirklicher Nothwendigkeit von Stufe zu Stufe fortschreitendes Denken und die Einsicht in den Organismus eines wissenschaftlichen Systems und der Trieb, in allen Gebieten der Erkenntniß nach der Nothwendigkeit und wissenschaftlichen Abrundung der Mathematik zu streben — diese Seite der wissenschaftlichen Bildung des Schülers wird dann gewiß vollendet seyn.

3.

Von dem methodischen Fortschritt des Unterrichts in den alten Sprachen.

Der Unterricht in der Muttersprache unterscheidet sich von dem in einer fremden wesentlich dadurch, daß die Muttersprache dem Schüler im Allgemeinen schon bekannt ist. Der Schüler spricht die Muttersprache, auf welche sich der Unterricht bezieht, erkennt also ihren Inhalt und ihre Verbindungsweisen und hat sie tausendfältig geübt und übt sie täglich. Der Unterricht in der Muttersprache bezieht sich also auf ein historisch gegebenes und dem Schüler wohlbekanntes Material, in welchem der Schüler den tiefern Geist und das Wesen erkennen soll.

Ganz anders verhält es sich mit dem Unterricht in einer fremden Sprache. Bleiben wir hier bei den alten Sprachen, die dem Gymnasium angehören, stehen, so werden sie aus einem doppelten Grunde getrieben, um ihrer selbst willen und um der Werke willen, die in ihnen geschrieben sind. Um ihrer selbst willen, damit der Schüler in der Sprache und ihren Formen mit den Denkformen und ihrem Gebrauche vertraut werde, um der Werke willen aber, damit er im Studium derselben die Kunst der Gestaltung eines geistigen Stoffs und die Kraft und Gewandtheit der Rede sich aneigne. Ehe aber der Schüler ein gründliches und tiefes grammatisches Studium der alten Sprachen beginnen und ehe er sich der Sprachen als eines Schlüssels in das Alterthum

bedienen kann; so muß er zuvor mit den Flexionen der Sprachen und ihren Verbindungsregeln, so wie mit einem beträchtlichen Theile ihres lexicalischen Materials bekannt seyn. Was beim deutschen Sprachunterricht vorausgesetzt wird, das muß in dem Unterrichte in den alten Sprachen erst empirisch angelernt werden. Daher hat der Unterricht in den alten Sprachen zwei scharf geschiedene Stufen, von welchen die alte Eintheilung des Gymnasiums in lateinische Schule und gelehrte Schule herrührt. Der Unterricht in den alten Sprachen ist nämlich zuerst empirisch und sodann rational. Es wiederholt sich hier derselbe Gegensatz, auf welchen die Betrachtung des mathematischen Unterrichts hinführte und welcher sich auch im Religionsunterrichte wiederfindet. Der empirische Unterricht in den alten Sprachen besteht also darin, daß die Formen und Regeln in Verbindung mit einem angemessenen lexicalischen Material aufs Sorgfältigste eingelernt und durch Uebersetzung von Beispielen so durch und durch eingeübt werden, daß sie ein wirkliches, lebendiges und ewig unverlierbares Eigenthum des Schülers bilden. Der rationale Unterricht aber hat es damit zu thun, daß einmal die Gesetze der Sprache erkannt und der innere Sinn und Geist ihrer Formen und Regeln eingesehn, sodann aber die besten Werke, die in diesen Sprachen geschrieben sind, im Zusammenhange gelesen werden.

Auf der empirischen Stufe wird die Sprache gelernt, auf der rationalen wird sie begriffen. Auf der empirischen Stufe gilt es, die Erscheinungen der Sprache kennen zu lernen, auf der rationalen bezieht sich der Unterricht auf das Wesen der Spracherscheinungen. Dieser Unterschied beider Stufen zeigt sich eben so sehr beim eigentlich grammatischen Unterrichte, als beim Uebersetzen. Auf der empirischen Stufe werden die grammatischen Regeln und Formen dem Gedächtniß eingeprägt und durch viele Uebung lebendig gemacht, aber der rationale Unterricht geht auf die Kategorieen, die in den Formen und Regeln versteckt liegen, auf das Wesen der Formen, auf den Geist der Regeln. Auf der empirischen Stufe wird z. B. aus dem Lateinischen ins Deut-

sche übersetzt, um die Formen und Regeln der Sprache geläufig zu machen. Der Inhalt, welcher hier übersetzt wird, ist noch nicht um sein selbst willen, sondern um der Erlernung der Sprache willen. Daher wird auf dieser Stufe noch nicht aus den alten Schriftstellern selbst übersetzt, sondern aus Elementarbüchern und aus Chrestomathieen und erst ganz zuletzt etwa aus leichten Historikern, in welchen die Aneignung des Inhalts keine Schwierigkeit hat und also auch die Erlernung der Sprache der Hauptzweck ist. Dagegen werden auf der rationalen Stufe die Schriftsteller im Zusammenhange gelesen. Sie werden um ihrer selbst willen gelesen. Die bildende Kraft, welche die Beschäftigung mit den Alten auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Geistes hat, beginnt hier zu wirken.

Eben so wird in dem empirischen Sprachunterrichte aus dem Deutschen ins Lateinische und späterhin aus dem Deutschen ins Griechische übersetzt, aber das Uebersetzen hat nur die Einübung der Formenlehre und der syntactischen Lehre zum Zwecke. Zudem bezieht sich das Uebersetzen hier zunächst auf einzelne Regeln, so daß in der Uebersetzung der Beispiele immer eine bestimmte Regel angewendet und durch viele Uebung dem Schüler lebendig angeeignet wird. Erst weiterhin bezieht sich das Uebersetzen auf ganze Kreise von Regeln und erst zuletzt werden leichte Stücke übergetragen abgesehn von allen Regeln, so daß alle grammatischen Lehren, so weit sie auf diesen Standpunkt gehören, angewandt werden und dem Schüler immerfort gegenwärtig seyn müssen.

Auf der rationalen Stufe dagegen bezieht sich das Uebersetzen niemals auf einzelne Lehren und Verbindungsgesetze der alten Sprachen, sondern immer auf die ganze Grammatik. Das Uebersetzen ist immerfort eine Anwendung und Uebung der gesammten Grammatik. Es gilt also hier durchgängige Sicherheit und Richtigkeit in der Anwendung der Grammatik. Das ist das Eine. Das Andere aber besteht darin, daß der Schüler auf dieser Stufe nicht blos richtig, sondern auch im Geiste und in der eigenthümlichen Farbe der lateinischen Sprache und dem gegebe-

nen Inhalte angemessen übersetzen, ja daß er zuletzt der lateinischen Sprache sich als eines feinen Organs bedienen lernt, seine Gedanken auf eine fließende und angemessene Weise darzustellen.

Selbst auf den lexicalischen Theil des Sprachunterrichts erstreckt sich dieser Unterschied. Zwar bildet die Aneignung des Wortvorraths der Sprache keinen Gegenstand besonderer Stunden, sondern beim Uebersetzen und zum Theil bei der Erlernung der grammatischen Regeln lernt der Schüler die Bedeutungen der Worte.

Aber auf der empirischen Stufe werden die geläufigsten Bedeutungen, wie sie sich beim Uebersetzen darbieten, gelernt. Auf der zweiten Stufe dagegen wird der Zusammenhang, in welchem die einzelnen Bedeutungen mit einander stehen, begriffen. Es wird mehr und mehr eingesehn, daß sich durch alle einzelnen Bedeutungen eine allgemeine Bedeutung hindurchzieht und daß jene aus dieser als ihrer gemeinschaftlichen Wurzel hervorwachsen. Durch alle Zweige des Sprachunterrichts zieht sich also der Unterschied zwischen Empirie und Vernunft, zwischen Kennen und Erkennen, zwischen Lernen und Begreifen, zwischen Stoff und Geist, zwischen Inhalt und Zusammenhang, zwischen Aeußerem und Innerem oder wie man sonst diesen für die Ertheilung des Unterrichts eben so sehr wie für die Classification des Gymnasiums wichtigen Unterschied bezeichnen mag. Thiersch hat diesen Unterschied in seinem für den philologischen Gymnasialunterricht sehr reichhaltigen und bedeutungsvollen Werke über gelehrte Schulen bestimmt ausgesprochen und hat darauf die Eintheilung der gelehrten Schule in lateinische Schule und Gymnasium gegründet.

A. Von dem empirischen Sprachunterrichte.

Der Zweck des empirischen Sprachunterrichts ist die lebendige Aneignung besonders der lateinischen und sodann auch der griechischen Grammatik.

Der Schüler aber eignet sich die Grammatik nur dadurch lebendig an, daß er ihren allgemeinen Inhalt, den die Etymologie und Syntax gibt, an Beispielen, die er übersetzt, einübt. Alles Leben ist nichts Abstractes, sondern es entsteht und entwickelt sich dadurch, daß ein Allgemeines sich mit einem Besondern zusammenschließt und in ihm sich zeigt und darstellt.

Sollen die Regeln der Grammatik nichts Abstractes und ein todtes Capital bleiben, so darf sie der Schüler nicht blos für sich einlernen, sondern er muß sie, indem er sie einlernt, zugleich an einer großen Menge von Uebungsbeispielen zur Anwendung und Fertigkeit bringen. Anderseits aber ist es eben so fehlerhaft und einseitig, wenn der Schüler gar keine Regeln lernt, sondern wenn er sie durch Uebersetzung eines Schriftstellers nach und nach, wie es der Zufall mit sich bringt, auffinden soll. In diesem Falle verfällt der Sprachunterricht in bloße äußere Empirie und entbehrt alles allgemeinen Wesens und methodischen Fortschritts.

Das eine Extrem in der Methode des empirischen Sprachunterrichts ist das bloße Lernen der grammatischen Regeln, ohne daß damit unmittelbar ein beständiges Wiederfinden dieser Regeln in einem gegebenen Inhalte und ein fortgehendes Anwenden verbunden wäre. Das andere Extrem ist das Uebersetzen ohne

voraufgegangene Regeln. Das letztere Extrem ist in der Hamilton-Jacototschen Methode in aller seiner Einseitigkeit aufgetreten. Für Leute, die auf eine möglichst schnelle Weise den Stoff einer Sprache in sich aufnehmen wollen, mag die letztere Methode zweckmäßig seyn — obgleich auch das noch dem Zweifel unterworfen ist — aber für Gymnasien ist sie ohne allen Zweifel völlig unbrauchbar. Sie ist es deshalb, weil sie unwissenschaftlich ist. Sie knüpft die Aneignung der Sprache an die Uebersetzung eines beliebigen Schriftstellers. Die Worte, Formen und Regeln werden in derjenigen Folge gelernt, in welcher sie sich in dem gewählten Schriftsteller gerade darbieten. Die Aufeinanderfolge der Regeln ist also durchaus willkürlich, durch und durch zufällig. Die Methode hat also keine Ordnung in sich selber, keinen Fortschritt in sich selber, sondern sie gibt sich ganz an die äußere Empirie gefangen und verliert so allen Character von Allgemeinheit und Wissenschaftlichkeit. Die jacototsche Methode ist, wenn man den Ausdruck gebrauchen darf, eine unmethodische Methode, denn ihr methodischer Grundsatz ist, keinen allgemeinen Fortschritt in sich selbst zu haben, sondern sich der Empirie des zu übersetzenden Inhalts hinzugeben, also alle methodischen Regeln zu verläugnen.

Daß die jacototsche Methode in Deutschland so geringen oder gar keinen Anklang gefunden hat, ist ein rechtes Zeichen von dem Bedürfniß des deutschen Geistes nach vernünftigem Zusammenhange und wissenschaftlichem Fortschritte. Dagegen bezweifle ich nicht, daß diese Methode in Staaten, deren Richtung überwiegend auf das practische Gewerbsleben, auf Handel, Maschinenwesen, Fabriken u. dergl. geht, wie in Nordamerica und zum Theil auch in England, recht brauchbar und angemessen erfunden wird.

Aber das andre Extrem in der Methode des empirischen Unterrichts, welches dem deutschen Geiste näher liegt, ist doch auch verwerflich. Werden die bloßen Regeln wenn auch in der besten Ordnung eingelernt, ohne daß damit eine recht durchgreifende und auf alle Weise wiederholte Einübung derselben an Ueber-

setzungsbeispielen verbunden wird, so bleiben sie todte Abstracta. Der Schüler empfängt in ihnen gleichsam eine Seele ohne Leib. Er hat in ihnen eine Menge von allgemeinen Bestimmungen, deren Leben und Wirken im Einzelnen er nicht recht kennt und versteht. Sie bleiben ihm ein todtes Capital, das er recht gut im Gedächtniß haben und aus dem Gedächtniß hersagen kann, ohne daß er in den meisten Fällen weiß, wie er es anwenden und gebrauchen soll. Es weiß gewiß mancher, der nach einer diesem Extreme sich nähernden Methode unterrichtet worden ist, wie schön und geläufig er die Regeln wußte und wie gar ungeschickt und armselig er sich benahm, wenn er sie dann einmal anwenden sollte.

Darum liegt die wahre Methode des empirischen Sprachunterrichts über diesen beiden Extremen und vereinigt in sich ihre Vortheile, indem sie ihre Nachtheile aufhebt. Sie hat in sich einen allgemeinen Fortschritt, wie ihn der naturgemäße Zusammenhang der Grammatik mit sich bringt. Sie gibt dem Schüler in diesem Zusammenhange eine allgemeine Regel nach der andern und prägt sie fest und sicher dem Gedächtniß ein, aber sie macht diese Regeln durch das Uebersetzen in aller Weise und nach allen ihren Beziehungen lebendig und geläufig. Sie läßt den Schüler die Regel, die er gelernt hat, gleichsam von Neuem finden und immer wieder finden an den Beispielen, die aus der fremden Sprache in die Muttersprache übersetzt werden und sie läßt die Regel umgekehrt practisch anwenden durch eine große Menge von alle Beziehungen der Regel darstellenden Beispielen, die aus der Muttersprache in die fremde übersetzt werden. In dieser Art erhält der empirische Sprachunterricht erst seinen bildenden Einfluß. —

Denn obgleich der empirische Unterricht in den alten Sprachen nur Vorbereitung ist zu dem rationalen und sich zu dem letzteren verhält, wie das Aeußere zu dem Innern, so enthält er doch in sich selbst so reiche Bildungselemente für das Knabenalter, daß er durch nichts Anderes auch nur annähernd ersetzt werden kann.

1) Zunächst freilich ist der empirische Sprachunterricht nur

eine Gedächtnißübung. Wie wichtig aber gerade für das Knabenalter Gedächtnißübungen sind, das wird ja wohl von Niemand mehr bezweifelt. Das Gedächtniß ist der Behälter des gegenwärtigen Capitals des Geistes. Je weniger ein Mensch Gedächtniß hat, desto weniger geistigen Stoff hat er gegenwärtig, welchen er augenblicklich gebrauchen und verarbeiten kann. Die Wirksamkeit des Menschen durch Rede und That ist zum großen Theil abhängig von einem guten Gedächtnisse. Je mehr geistiges Material einer vorräthig hat, desto kräftiger und freier wirkt er, desto mehr Inhalt und Umfang kann er in sein Wirken legen. Wer gar kein Gedächtniß hätte, mit dem wäre gar nichts anzufangen und die Brauchbarkeit eines Menschen wächst mit der Stärke seines Gedächtnisses. Also schon um der höhern Seelenkräfte und um der practischen Wirksamkeit willen ist die Uebung des Gedächtnisses nothwendig. Die höhern Seelenkräfte entnehmen aus dem Gedächtniß ihren Stoff, den sie zu Wort und That verarbeiten.

Von dieser Seite erscheint also die Gedächtnißübung als Mittel zum Zweck. Der Zweck liegt in der Thätigkeit der höhern Seelenkräfte der Erkenntniß und des Willens. Damit diese sich frei und kräftig bewegen und entwickeln können, muß das Gedächtniß eine tüchtige Kraft erlangt haben. Diese erlangt es aber nur im Knabenalter. Das Knabenalter ist die Zeit, wo sich das Gedächtniß bildet und wo das Gedächtniß auf eine wirksame Weise geübt wird.

Aber in diesem Alter haben die Gedächtnißübungen ihren Endzweck in sich selber. In dem Alter des Knaben ist das Gedächtniß die auffassende Kraft. Die Gegenstände werden noch nicht mit einer höhern Geisteskraft, sondern ganz vorzüglich mit dem Gedächtnisse aufgefaßt. Es gibt in der Entwicklung des Menschen eine Stufe des Gedächtnisses, es ist die Stufe des ersten Knabenalters.

Der erkennende Geist ist auf dieser Stufe vorwiegend Gedächtniß. Seine Erkenntniß der Gegenstände ist nicht viel mehr, als Auffassung mit dem Gedächtniß.

Die Bildung des erkennenden Geistes und die Bildung des Gedächtnisses ist daher auf dieser Stufe eine und dieselbe Sache. Wird in dieser Periode des Knabenalters das Gedächtniß nicht gebildet, so wird der Geist selbst nicht gebildet und es muß ihm sein Leben lang ein wesentlicher Mangel fühlbar bleiben.

Daher kömmt es, daß Knaben an Gedächtnißübungen eine so große Freude haben. Daher kömmt es auch, daß große Geister, die in ihrem männlichen Alter durch Erkenntniß oder That die Menschheit um ein Wesentliches förderten, in ihrem Knabenalter mit einem ausgezeichneten Gedächtnisse begabt waren.

Nun läßt sich das Gedächtniß allerdings an jedem Stoffe bilden und üben, aber nichts ist zur Gedächtnißübung so ausgezeichnet förderlich, ja man möchte sagen, so recht absichtlich zur Uebung des Gedächtnisses geschaffen und berechnet, als die Erlernung der Formenlehre einer fremden Sprache. Das Gedächtniß wird um so kräftiger gebildet und um so feiner geübt, je feiner und unbedeutender die Unterschiede der Wörter sind, die es aufzunehmen und festzuhalten genöthigt wird. In der Etymologie aber müssen die feinsten Unterschiede von Silben und Buchstaben gelernt und gemerkt werden. Dazu kömmt die absolute Festigkeit, mit welcher die etymologischen Formen dem Gedächtnisse eingeprägt werden müssen. Soll irgend etwas Vernünftiges aus dem nachfolgenden grammatischen Studium der Sprachen entstehn, so müssen die Formen so fest eingelernt werden, daß sie nimmermehr wieder vergessen werden können. Aus diesem doppelten Grunde also wegen der absoluten Genauigkeit, mit welcher gelernt werden muß und wegen der feinen und unbedeutenden Silbenunterschiede, die das Gedächtniß auffassen muß, eignet sich nichts so sehr zur Uebung und Entwicklung des Gedächtnisses als die gründliche Erlernung der Etymologie einer fremden Sprache.

Daß aber unter den fremden die Etymologie der alten Sprachen abgesehn von allen andern Vortheilen zu Gedächtnißübungen sich viel mehr eignet, als die einer neuern, ergibt sich

aus der ausgebildeten Formenlehre der alten Sprachen, wovon schon oben die Rede gewesen ist.

Daß außer der Etymologie auch die Einlernung von dem lexicalischen Theil der alten Sprachen, die Erlernung der Vocabeln, ja späterhin auch das wörtliche Memoriren der Regeln, eine vortreffliche Gedächtnißübung bildet, bedarf kaum der Erwähnung.

2) Während der etymologische Sprachunterricht vorzugsweise — obschon bei weitem nicht ausschließlich — die Uebung des Gedächtnisses zur Aufgabe hat, so wird in der Erlernung, Einübung und Anwendung der syntactischen Regeln die Urtheilskraft auf eine bewunderungswürdige Weise in Anspruch genommen, also auch geweckt, geschärft und geübt. Auf der empirischen Stufe des Sprachunterrichts, von der wir hier reden, werden die Regeln und Lehren der Syntax noch nicht nach ihrem Grunde und Zusammenhange erkannt, sondern sie werden von dem Schüler als etwas historisch Geltendes eingelernt. Zunächst ist das wörtliche Memoriren der Regeln auch nichts Anderes, als eine Gedächtnißsache. Aber sobald nun die Regeln der Syntax auf Beispiele angewandt und durch Uebersetzung aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt erläutert und eingeübt werden, da eröffnet sich dem Schüler ein eben so weites als seiner Fassungskraft angemessenes Feld, in dessen Bearbeitung vorzugsweise das Urtheil thätig ist und daher auch belebt und geschärft wird.

Denn was heißt urtheilen? Urtheilen heißt in dem Einzelnen das Allgemeine erkennen. Jedes Urtheil ist die Zurückführung des Einzelnen auf das Allgemeine. Wenn ich z. B. sage: dieses Gemälde ist schön, so ist das ein Urtheil und alle Urtheile haben die Form dieses Beispiels. Das Einzelne aber, an welchem in diesem Beispiele das Allgemeine erkannt wird, ist „dieses Gemälde" und das Allgemeine, welches in dieser empirischen Einzelnheit dieses Gemäldes erkannt wird, ist das Schöne. Das Urtheil ist gefällt, wenn die Uebereinstimmung des Einzelnen und des Allgemeinen — in unserem Beispiele dieses Gemäldes und

der Schönheit — ausgesprochen ist. Motivirt wird das Urtheil, wenn die Uebereinstimmung des Einzelnen und Allgemeinen wirklich nachgewiesen wird. In unserem gegebenen Beispiele würde also das Urtheil motivirt seyn, wenn in der ganzen empirischen Beschaffenheit des Gemäldes der Begriff des Schönen nachgewiesen würde.

In dem ungebildeten Leben urtheilt man gewöhnlich blos, ohne zu motiviren. Die Motivirung des Urtheils ruht meist nur im Gefühl. Man spricht oft solche Urtheile aus: dieses Gemälde ist schön und die Motivirung des Urtheils beruht nur in einem mehr oder weniger dunkeln Gefühle von dem Schönen, mit welchem die empirische Einzelnheit des Gemäldes übereinstimmt. Aber der gebildete Mensch muß seine Urtheile motiviren können und die Motivirung eines Urtheils hat zwei Seiten. Die eine Seite besteht in der scharfen Auffassung der einzelnen Momente des Dings, über welches geurtheilt wird und die andere Seite ist das scharfe Bewußtseyn von dem Begriffe desjenigen Allgemeinen, welches von dem Dinge ausgesprochen wird.

Die Motivirung des Urtheils „dieses Gemälde ist schön" würde z. B. darin bestehn, daß in den einzelnen Gestalten, Zügen, Farben u. s. f. und ihrem Verhältniß zu einander, welches Alles ich aus der Anschauung des Gemäldes ersehe, die Verwirklichung und Darstellung einer schönen Idee nachgewiesen wird. Zur Motivirung — also auch schon zur gründlichen Fällung — des Urtheils: dieses Gemälde ist schön, bedarf ich also einer eben so sorgfältigen Kenntnißnahme von allen auch den geringfügigsten Einzelnheiten des Gemäldes, als ich ein bestimmtes Bewußtseyn von der Idee des Schönen haben muß, denn die Idee des Schönen bildet ja eben den allgemeinen Maßstab, den ich an die empirische Einzelnheit des Gemäldes zu halten habe, um das Urtheil fällen zu können.

Da nun hieraus klar ist, daß das Urtheilen eine Anwendung des Allgemeinen auf das Einzelne und ein Finden des Allgemeinen im Einzelnen ist, so ist eben so entschieden, daß die Einübung und Anwendung der syntactischen Regeln ein fortwährendes Ur-

theilen ist. Das Allgemeine des Urtheils ist die Regel und das Einzelne besteht in den einzelnen Beispielen, durch welche die Regel erläutert und eingeübt wird. Wenn der Schüler zu einer bestimmten Regel, die er gelernt und verstanden hat, Beispiele etwa aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzt, so findet er in jedem einzelnen derselben die allgemeine Regel bestätigt und bewährt d. h. er subsumirt in einem weg das Einzelne unter das Allgemeine oder er urtheilt in einem weg, wenn er solche Beispiele übersetzt.

Eben so wenn der Schüler aus dem Deutschen ins Lateinische Sätze übersetzen muß, die zur Erläuterung einer gewissen lateinischen Regel dienen sollen, so muß er fortwährend das Allgemeine — nämlich die Regel — in das Einzelne — die einzelnen Deutsch gegebenen und zu übersetzenden Beispiele — gleichsam einarbeiten.

In jenem Falle — bei der Uebersetzung nämlich aus der alten Sprache in die Muttersprache — erkennt der Schüler in den gegebenen Beispielen die allgemeine Regel, sein Urtheil ist ein theoretisches Urtheil. In dem letztern Falle — nämlich bei der Uebersetzung aus der Muttersprache in die alte — setzt er selbst die allgemeine Regel in das Beispiel über, sein Urtheil ist ein practisches Urtheil. Dort ist sein Urtheilen vorwiegend ein Erkennen, hier vorwiegend ein Thun, dort ist er gleichsam Philosoph, hier ein Künstler. Diese Urtheile werden natürlich in demselben Maße schwieriger, in welchem die Regeln verwickelter werden, die den Maßstab des Urtheils bilden. Ganz besonders aber wird in dieser urtheilenden Thätigkeit dadurch ein strenger Fortschritt vom Leichtern zum Schwierigern herbeigeführt, daß bei den folgenden Regeln und den dazu gehörigen Beispielen die frühern Regeln vorausgesetzt und immer wieder mitgeübt werden. Die Beispiele können so einfach gewählt werden, daß sie zur Erläuterung einer einzigen Regel der Grammatik dienen und im Anfange des Unterrichts müssen sie so gewählt werden, wenigstens muß bei der Uebersetzung derselben nur auf eine Regel Rücksicht genommen und aufmerksam gemacht werden.

Wenn aber die Beispiele verwickelter werden, so wird in ihnen nicht mehr eine einzige Regel, sondern ein Kreis von Regeln angewandt. Das Urtheil, zu dem der Schüler beim Uebersetzen solcher Beispiele genöthigt ist, wird daher schwieriger, weil es aus der Combination von eben so vielen Urtheilen besteht, so viele Regeln dabei in Anwendung kommen. Wer sieht nicht darin die herrlichste Weise des Fortschritts vom Einfachsten zum Zusammengesetzten? Die späteren Regeln haben schwierigere Erläuterungsbeispiele. Der Hauptzweck, zu welchem diese Beispiele übersetzt werden, besteht in der Erläuterung und Anwendung einer bestimmten Regel, aber die frühern Regeln oder viele der frühern werden nebenbei wieder mitgeübt und angewendet. So geht der Unterricht immer zu etwas Neuem und Schwierigerem fort, aber in diesem wird das Alte und Einfachere immer wieder mitgeübt und auf alle Weise lebendig gemacht und erhalten.

So wird der Kreis der vorausgesetzten Regeln immer größer und das Urtheil also in demselben Verhältnisse combinirter. Das Ziel bei diesem Fortschritt besteht darin, daß alle Hauptregeln der Grammatik als bekannt vorausgesetzt werden bei dem Uebersetzen. Es werden also dann nicht mehr zu bestimmten Regeln berechnete Beispiele übersetzt, sondern leichte Erzählungen und historische Schriftsteller, deren Inhalt dem Kreis des jugendlichen Bewußtseyns nahe liegt und deren Sprache noch so einfach ist, daß noch kein eigentliches grammatisches Studium zu ihrem Verständniß erforderlich ist, sondern eine allgemeine Kenntniß der Formen und Regeln der Grammatik ausreicht. Solche leichte Stücke enthalten die Chrestomathieen, während die Elementarbücher sich auf bestimmte Regeln beziehen. Auch ist es eben so allgemein gebräuchlich, als der Natur der Sache angemessen, daß zum Schluß des empirischen Sprachunterrichts die Biographieen des Cornel und wohl auch die Fabeln des Phädrus übersetzt werden. Der Inhalt dieser Schriftsteller bietet im Ganzen nichts dar, was nicht vom Standpunkte eines zwölf- oder vierzehnjährigen Knaben aus verstanden werden könnte und die Sprache ist so einfach, daß der tiefere Zusammenhang ihrer gramma-

tischen Wendungen, noch weniger ihr rhetorischer und poetischer Gebrauch zum Verständniß erforderlich ist.

Dessen ungeachtet wird bei solchen frei gewählten Stücken und Schriftstellern die ganze Grammatik vorausgesetzt und angewandt und der Maßstab des Urtheils, das der Schüler in einem weg zu fällen hat, ist nicht mehr eine einzelne Regel, wie zu Anfang, auch nicht ein Kreis von Regeln, wie beim Fortgang, sondern der ganze Umkreis der grammatischen Formen und Regeln.

Daher gibt es aber auch umgekehrt kein besseres Mittel, die ganze Grammatik zu üben, lebendig zu machen und auch — was bemerkenswerth ist — zu ergänzen, als dieses Uebersetzen leichter aus Schriftstellern gewählter zusammenhängender Stücke oder ganzer Schriftsteller. Eben so wird hierdurch der Vorrath der Wörter und die Kenntniß ihrer verschiedenen Bedeutungen erweitert und erworben. Daß bei allen dem auch die Gedächtnißübungen weiter fortgesetzt werden, ist von selbst klar, aber eben so wenig ist zu verkennen, daß in der Erlernung der Formenlehre das Urtheil schon vielfältig geübt wird, indem z. B. die allgemeinen Declinations- und Conjugationsregeln auf einzelne Wörter angewandt werden, aber dennoch ist's eben so entschieden, daß in der Etymologie vorwiegend das Gedächtniß und in den syntactischen Regeln vorwiegend das Urtheil in Anspruch genommen, also auch entwickelt und geübt wird, denn die Thätigkeit einer Kraft ist die Entwicklung der Kraft.

3) Wenn in der Erlernung der Formenlehre hauptsächlich das Gedächtniß und in der Erlernung der syntactischen Regeln besonders die Urtheilskraft geübt wird, so entwickelt sich in beiden eine dritte Fähigkeit und Gewohnheit, die zur Betreibung der Wissenschaften etwas völlig Unentbehrliches ist. Es ist das die gründliche Beachtung des Kleinsten und Unbedeutendsten. In der Etymologie hängt die kleinste Formveränderung eines Wortes mit der wichtigsten Veränderung seines Begriffs zusammen. Die Veränderung eines einzigen Buchstabs am Worte gibt dem Begriffe desselben eine ganz neue Beziehung. Weil so von dem scheinbar Kleinen und Unbedeutenden etwas so Großes und Wich-

tiges abhängt, so wird man in der Etymologie, wie nirgends anders, genöthigt, auf die kleinsten Dinge seine volle Aufmerksamkeit zu richten. Kein Buchstab, kein Punkt, kein Accent darf da übersehen werden, Alles muß auf das Genauste und Schärfste beobachtet und gemerkt werden, wenn das grammatische Studium nicht völlig frucht- und planlos werden soll. In andern Dingen würde es oft lächerlich oder widerlich seyn, wenn man auf Kleinigkeiten ein so großes Gewicht legen wollte, aber in den grammatischen Formen ist's ganz in der Ordnung und durchaus nothwendig, weil durch einen einzigen kleinen Buchstaben die Beziehung eines Begriffs durchaus neu wird.

Eben so nothwendig ist die schärfste und gründlichste Beachtung des Kleinsten in der Anwendung der syntactischen Regeln. Wie könnte ich wissen, welche Regel auf einen bestimmten Fall anzuwenden ist, wenn ich nicht die kleinsten und einzelnsten Erscheinungen dieses bestimmten Falls aufs schärfste mir ansehe und beobachte? Alles Urtheilen wird schief und oberflächlich, ohne die genauste Beobachtung der Einzelnheiten desjenigen Dings, welches beurtheilt werden soll. Es ist also keinem Zweifel unterworfen und folgt aus der Natur der Sache, daß in dem empirischen Sprachunterrichte dieser scharf gründliche Sinn, der das Kleinste für groß und wichtig hält, auf eine vortreffliche Weise entwickelt und geübt, ja zur Gewohnheit gemacht wird. Daher ist der empirische Sprachunterricht ein Damm gegen die so häufig sich zeigende Oberflächlichkeit und diese leidige Auffassung der Gegenstände nur so im Bausch und Bogen, ein Damm gegen das oberflächliche Räsonniren, das sich geistreich nennt, aber die Bestimmtheit und scharfe Begränzung des Einzelnen außer Acht läßt und daher auch Resultate erzeugt, die allerdings von ihren Verfassern für wichtig gehalten werden, aber für Wissenschaft und Leben spurlos vorübergehn und daher dem Hochmuthe, aber nicht der Wahrheit dienen.

Es ist daher auch dem empirischen Sprachstudium zuzuschreiben, daß man die große Gründlichkeit und Genauigkeit im Kleinen und die scharfe Beachtung des Einzelnen vorzugsweise

bei den Philologen findet, obgleich freilich auch Manche derselben diese Gründlichkeit im Kleinen so weit zu treiben scheinen, daß sie sich im Kleinen festrennen und zum Großen, Ganzen und Allgemeinen sich nicht mehr erheben können und daher aus Philologen und Sprachforschern zu Mikrologen und Silbenstechern werden.

Aber selbst in solchen Ausnahmen zeigt sich die Kraft der Bildung, die das empirische Sprachstudium ausübt, und wie es in dem, der es gründlich treibt, gleichsam juristische Schärfe und diplomatische Genauigkeit und mehr noch als das begründet.

Obgleich in dem Bisherigen der empirische Sprachunterricht mehr nach seiner Wirkung, die er auf die Bildung des Schülers hat, betrachtet worden ist, so liegt darin doch zugleich auch die Stufenfolge, nach welcher er ertheilt werden muß. Wo ein vollständig organisirtes Gymnasium existirt, da ist er in drei Classen zu ordnen, von welchen die unterste die Erlernung der Etymologie, die vorletzte die Erlernung und Einübung der syntactischen Regeln bewirkt und die dritte die allseitige Kenntniß und Fertigkeit von Etymologie und Syntax durch das Uebersetzen freier an keine bestimmte Regel mehr gebundener Stücke vollendet. Daß die lateinische Sprache dem empirischen Sprachstudium zu Grunde gelegt wird, davon soll weiter unten noch die Rede seyn. Aber in der dritten Classe von unten beginnt die griechische Grammatik, die in halb so kurzer Zeit, also in einer Classe deshalb vollendet werden kann, da der Schüler aus der lateinischen Grammatik her die Terminologie der Ausdrücke und ihre Bedeutung schon kennt und ein ungleich größeres Gedächtniß, mehr Urtheil und Fassungsgabe besitzt, als da er die lateinische Grammatik begann.

B. Von dem rationalen Unterrichte in den alten Sprachen.

Der rationale Sprachunterricht hat in den alten Sprachen zwei Seiten. Er bezweckt das Studium der alten Sprachen und das Studium der Werke, die in ihnen geschrieben sind. Die empirische Kenntniß der alten Sprachen hat der empirische Sprachunterricht schon gegeben. Der rationale Sprachunterricht geht, so weit er bloßer Sprachunterricht ist, auf das Wesen, den Zusammenhang und Geist der Spracherscheinungen, die schon aus dem früheren Unterrichte als bekannt vorausgesetzt werden. Aber die andere Seite desselben und die Hauptseite bezieht sich auf das zusammenhängende Studium der Classiker. Beide Seiten sind aber untrennbar mit einander verbunden. Es kann keiner in den tieferen Geist und Zusammenhang der alten Sprachen eindringen, ohne ihre Werke zu studiren, denn in diesen Werken offenbart sich der Geist und das Wesen der Sprache. Eben so wenig aber kann einer den rechten Geist und Sinn der Classiker verstehen, ohne ein umfassendes auf das Wesen und Zusammenhang gehendes Studium der alten Sprachen.

Es ist nicht möglich, daß Jemand den antiken Geist recht versteht und sich aneignet, wenn er ihre Werke blos in Uebersetzungen studiren wollte. Wie einer ein Gemälde nicht recht versteht, nicht in seiner rechten Individualität versteht, wenn er's nicht wirklich sieht, möchte ihm ein andrer, der es versteht, auch noch so sorgfältige Beschreibungen davon entwerfen, so kann ei:

ner auch den Geist der Alten nicht recht verstehen, ohne sie in ihrer Sprache zu studiren. Der Geist eines Volks und seine Sprache sind nicht so außerwesentliche Dinge, die man von einander trennen könnte, ohne etwas davon zu verlieren. In der Sprache offenbart sich die Individualität eines Volkes. Die Sprache selbst ist der individuelle Geist des Volks.

In den Uebersetzungen der Classiker wird blos das erkannt, was die Alten mit uns gemeinschaftlich haben, aber ihr individuellstes Wesen, das sie zu einer eigenthümlichen Blüthe der Menschheit macht, äußert sich nur in ihrer Sprache. Das, was sie sind, und vor allen andern Völkern der Menschheit sind, zeigt sich lediglich in der Sprache und wird daher auch nur erkannt in der Sprache.

Eben so wenig der Geist eines Gemäldes völlig in Töne oder auch in Worte übersetzt werden kann, weil die ganze Individualität der Farbe sich nicht völlig durch Ton und Wort wiedergeben läßt, eben so wenig können die Alten nach ihrer ganzen Individualität in Uebersetzungen erkannt werden und wenn die letzteren auch noch so meisterhaft wären. Wegen dieser Unzertrennlichkeit eines tiefern Studiums der alten Sprachen und ihrer Werke schreiten daher auch beide in den höhern Classen Hand in Hand fort und verhalten sich zu einander wie Geist und Offenbarung des Geistes. Dennoch sind sie auch wesentlich unterschieden und indem ich hier den Versuch mache, den naturgemäßen Fortschritt in dem Unterrichte der alten Sprachen nachzuweisen, so will ich der Deutlichkeit wegen beide Seiten — das eigentliche Sprachstudium und die Lectüre der Classiker — von einander trennen.

An der Sprache selbst wieder sind Inhalt und Form zu unterscheiden. Der Inhalt besteht in den Worten, in welchen sich der ganze Reichthum ihrer Begriffe offenbart und die Form der Sprache besteht in den Flexionen der Worte, in welchen sich die Beziehungen der Begriffe und Gedanken zu einander darstellen. Die Form der Sprache lehrt die Grammatik und den Inhalt der Sprache gibt das Lexicon.

1) Was nun zuerst den grammatischen Unterricht auf dieser Stufe betrifft, so setzt er die Kenntniß der Grammatik aus dem empirischen Sprachunterricht voraus und gibt den Grund und Zusammenhang, also die Theorie der grammatischen Erscheinungen. Man gebraucht beim Unterricht gewöhnlich zwei Grammatiken, eine kleine und eine große und die letztere gehört dem rationalen Unterricht in der Grammatik an. Das grammatische Studium auf dieser Stufe hat also die Aufgabe, die Beziehungen der Begriffe — die Kategorieen —, wie sie sich in den Flexionen der Worte und Verbindungen der Sätze äußern, zu erkennen.

Es lernt also der Schüler auf dieser Stufe die allgemeinen Denkbeziehungen der Logik und Metaphysik kennen. Er lernt sie. Er könnte sie aber nicht lernen, wenn sie nicht in seinem Geiste an sich schon lägen. Ich kann nichts lernen, was ich nicht der realen Möglichkeit nach schon in mir habe. Durch das Lernen werde ich nur das und entwickle mich zu dem, was ich ursprünglich schon war. Daher kann man auch sagen, durch das grammatische Studium werden die Kategorieen in dem Geiste des Schülers entwickelt. Sie treten, weil sie ihm äußerlich in den Sprachformen vorgehalten werden, aus dem innern Schachte des Geistes heraus vor das Bewußtseyn oder vielmehr in das Bewußtseyn. Da somit aber die Begriffsbeziehungen oder die Kategorieen so recht die Seele der Grammatik bilden, so wird der Fortschritt in dem grammatischen Studium nach dem Unterschiede und dem Fortschritte der Kategorieen bestimmt. Alle Begriffe können aber auf eine doppelte Art auf einander bezogen werden. Es sind entweder Beziehungen, in welchen die Begriffe zu einander stehen oder solche, welche die Begriffe zu dem redenden Subjecte haben. Jene nennt Becker passend objective Beziehungen, diese subjective. Zu jeder Beziehung gehören zwei. In den subjectiven Beziehungen ist das redende Subject eins der Bezogenen, in den objectiven Beziehungen werden zwei vom redenden Subjecte unabhängige Begriffe oder Objecte, deren Ausdruck die Begriffe sind, auf einander bezogen. Von den objectiven Beziehungen schreitet die Gram-

matik fort zu den subjectiven. Der Fortschritt von den objectiven zu den subjectiven Beziehungen bildet den Hauptfaden, an welchem man durch die grammatischen Verhältnisse hindurch sicher geleitet wird. Die ersten von diesen objectiven Beziehungen sind die räumlichen Beziehungen. Was wäre objectiver, als die Beziehungen des Oben und des Unten, Hinten und Vorn, Neben, Bei, Herum 2c. und wenn wir auf die Bewegung und Ruhe im Raume sehen, so sind auch diese Beziehungen, welche durch die Fragen woher? wo? wohin? ausgesprochen werden, rein objectiver Natur. Allen Dingen kommen diese Beziehungen zu und sie werden nicht erst hervorgebracht und bestimmt durch ihr Verhältniß zum redenden Subjecte. Solche räumlichen Beziehungen gehören den Dingen oder Substanzen selbst an und daher werden sie auch in der Grammatik durch die Flexion des Substanzwortes — des Substantivs — und durch die Worte, welche das Verhältniß der Substanzen bezeichnen, durch die Präpositionen ausgedrückt.

Die Casus und die Präpositionen haben die ursprüngliche Bestimmung, diese räumlichen Beziehungen am Substantivum auszudrücken. Wäre dieses nicht allgemein angenommen von den Grammatikern, so könnte ich auf Hartungs Casuslehre verweisen, in welcher dieser naturgemäße Stufengang befolgt und die Casus zunächst und vor allen Dingen als Darstellungen von räumlichen Beziehungen aufgezeigt werden. Eben so bezeichnen alle Präpositionen zuerst und ursprünglich räumliche Beziehungen. Am klarsten tritt dieses vornehmlich in der griechischen Sprache hervor, welche als die Sprache eines so tief und scharf denkenden Volkes die Begriffsbeziehungen am reinsten und einfachsten ohne Ueberfluß und Mangel durch entsprechende Flexionen ausdrückt. Die griechische Sprache hat daher auch drei Casus, weil es nur drei Raumbeziehungen an der Substanz auszusprechen gibt. Der Genitiv beantwortet die Frage woher? durch eine sinnliche Flexion, der Dativ entspricht dem Wo? und der Accusativ dem Wohin?

Den räumlichen Beziehungen entsprechen die zeitlichen, wel-

che auch zu den objectiven Beziehungen gehören. Die zeitlichen Beziehungen gehören aber nicht in dem Sinne zu den objectiven, in welchem man die Zeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eintheilt. Diese Eintheilung der Zeit ist nichts Objectives, sondern etwas auf das redende Subject Bezügliches. Die Zeit ist für sich nicht gegenwärtig oder zukünftig oder vergangen, sondern sie ist es nur in Bezug auf das redende Subject und auf die menschliche Geschichte überhaupt. Die zeitlichen Beziehungen gehören nur in dem Sinne zu den objectiven, als man von Zeiträumen spricht. Wenn z. B. gefragt wird: wie lange? und es wird geantwortet: 7 Tage! so ist das eine rein objective Beziehung. Die Zeiträume sind etwas von der Natur selbst Bestimmtes, daher auch der Name Raum. Dieser objectiv zeitlichen Beziehungen gibt es eben so drei, wie es drei räumliche gab. Sie sind ausgesprochen durch die Fragen: Seit wann? Wann? Bis wann? Dem räumlichen Woher? entspricht das zeitliche Seit wann? Wann? ist das zeitliche Wo und Bis wann? ist das zeitliche Wohin?

Daher kömmt es auch, daß diese objectiv-zeitlichen Beziehungen an das Substantivum sich knüpfen und durch die Flexionen der Casus und durch Präpositionen ausgedrückt werden, wie die räumlichen, während die subjectiven Beziehungen der Zeit, nämlich die Bestimmungen der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft mit ihren Modificationen, an das Verbum und die Conjugationen sich knüpfen.

Sowohl die räumlichen als die objectiv-zeitlichen Beziehungen sind sinnliche Beziehungen. Wie aber das Sinnliche immer und überall ein Bild des Uebersinnlichen ist und auf das Uebersinnliche hinweist und hinführt, so haben die sinnlichen Beziehungen des Raums und der Zeit entsprechende geistige Beziehungen, die gleichsam die Seele von den sinnlichen, aber auch noch objectiver Natur sind. Diese werden mit dem den Umfang der Sache nicht ausfüllenden Namen der caussalen Beziehungen in der Grammatik bezeichnet. Will man es recht sagen, so sind es

diejenigen Beziehungen oder Kategorieen, welche in der Metaphysik untersucht werden. Wie die Metaphysik das Hinter und Nach der Physik oder besser das allgemeine Wesen der Physik ist, so sind die sogenannten caussalen Beziehungen der Grammatik das Hinter und Nach oder besser das Wesen und der Geist der oben betrachteten sinnlichen Beziehungen, in welchen die letzteren als in ihren ideellen Grund zurückgehn. Dem Woher? der Physik entspricht die Ursache der Metaphysik, dem Wohin? entspricht die Wirkung. Wie der Uebergang von dem Woher? zu dem Wohin? das Wo? ist, so ist der Uebergang von der Ursache zu der Wirkung das Mittel oder Werkzeug, durch welches die Wirkung realisirt wird. Der Genitiv ist so z. B. der Casus der Ursache, der Accusativ der Casus der Wirkung und der Dativ der Casus des Mittels.

Eben so entwickeln sich aus den räumlichen Bedeutungen der Präpositionen die entsprechenden geistigen und es findet unter diesen geistigen Bedeutungen der Präpositionen wieder eine so große Mannigfaltigkeit und ein solcher Fortschritt statt, wie bei den Casibus. Es gibt keine Kategorie der Metaphysik, die nicht in der Lehre von den Casibus und von den Präpositionen zur Sprache käme und ein guter grammatischer Unterricht besteht darin, daß sie in einer naturgemäßen Folge dem Schüler zum Bewußtseyn kommen und durch zweckmäßige Beispiele erläutert werden.

Zur lebendigen Einverpflanzung der Kategorieen in den Geist des Schülers dient aber besonders der Umstand, daß die Beziehungen zunächst räumlicher Art sind und sich aus dem räumlichen Gebiete, aus dem Gebiete der Natur successiv in das geistige hinüberziehen. Denn die räumlichen Beziehungen sind jedem Menschen verständlich, auch dem sinnlichsten. Daher ist derjenige grammatische Unterricht der beste, der diese Methode befolgt, daß er erst die räumlichen Beziehungen zu Grunde legt, diese erst wohl einübt und von da aus — als von einer festen Grundlage — zu der Betrachtung der caussalen Beziehungen übergeht.

So viel von den objectiven Beziehungen, die die Syntax betrachtet.

Von den subjectiven Beziehungen der Begriffe ist wieder die erste — die der Sinnlichkeit angehörige — die Zeitbeziehung. Hierher gehört zuerst der schon oben besprochene Unterschied der Zeit in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Die Vergangenheit ist das zeitliche Woher? die Zukunft das zeitliche Wohin? und die flüchtige Gegenwart, dieser sich absolut negirende Punkt ist das zeitliche Wo?

Die Tempuslehre betrachtet nun die Handlungen, in so fern sie nach diesen drei Zeiten verlaufen. Es ist nicht von den Zeiten schlechthin die Rede, sondern von den Handlungen, in so fern sie diesem Zeitunterschiede anheim fallen. Eine Handlung wird aber entweder für sich betrachtet oder in Verhältniß zu einer andern Handlung. Hierdurch bilden sich zwei Classen von Temporibus, von denen man die ersteren die absoluten und die letzteren die bezogenen oder relativen nennen könnte. Die Formen für beide Classen von Temporibus fallen freilich in den meisten Fällen und Sprachen zusammen. Blos die griechische Sprache zeichnet sich auch hier wieder vor den andern Sprachen dadurch aus, daß sie für die absoluten Tempora der Vergangenheit eigne Formen hat, die Aoristen. Eben so gut aber hier für die nicht bezogenen Tempora der Vergangenheit eigenthümliche Formen existiren, eben so muß man der Theorie nach Aoriste für die Gegenwart und die Zukunft annehmen.

Wenn ich sage: Ich werde sterben, so ist das ein Aoristus der Zukunft, weil die Thätigkeit des Sterbens auf keine andre Thätigkeit bezogen wird. Eben so ist's ein Aoristus Präsens, wenn ich sage: ich lebe. Der eigenthümlich sogenannte Aoristus der griechischen Sprache ist daher auch das historische Tempus, weil in Erzählungen die historische Thatsache rein für sich hingestellt, nicht auf eine andre bezogen wird. Geschieht das letztere, so kann der Aoristus nicht mehr angewandt werden, sondern eines von den relativen Temporibus. Im Lateinischen vertritt das Per-

fectum nicht blos die Stelle des griechischen Aorists, sondern es kann auch als relatives Tempus gebraucht werden.

Die zweite und wichtigere Classe von Temporibus sind die relativen d. h. solche, in welchen eine Handlung auf eine andre Handlung bezogen wird. Hier zeigen sich erst die feinen Unterschiede, die ich in aller Kürze aus den Mittheilungen meines Freundes Dr. Hermann Schmidt in Friedland hersetzen will. Da eine Handlung entweder vergangen oder gegenwärtig oder zukünftig gedacht, in allen drei Fällen aber entweder auf eine nachfolgende oder auf eine gleichzeitige oder auf eine frühere Handlung bezogen werden kann, so beträgt die Anzahl der relativen Tempora neun, wenn auch nicht für alle selbst in den alten Sprachen, welche sonst die Gedankenunterschiede so vollkommen ausdrücken, besondere Formen existiren. Die drei relativen Tempora der Vergangenheit, sind das Plusquamperfectum, das Imperfectum und das Praeteritum inchoandum oder mit gleichförmigeren Namen Praeteritum perfectum, Praeteritum imperfectum und Praeteritum inchoandum, an besondern Beispielen: ἐτετύφειν, ἔτυπτον, verberaturus eram, 1) ich hatte geschrieben, als du kamst, 2) ich schrieb gerade, als du kamst, 3) ich wollte eben schreiben, als du kamst. Beim Plusquamperfectum wird die vergangene Handlung auf eine nachfolgende Handlung bezogen, beim Imperfectum auf eine gleichzeitige, beim Praeteritum inchoandum auf eine frühere. Die drei relativen Tempora der Gegenwart sind das Praesens perfectum, das Praesens imperfectum und das Praesens inchoandum. Beispiele dazu sind aus den alten Sprachen: τέτυφα, τύπτω und verberaturus sum, aus der deutschen: ich habe eben geschrieben, da du kommst; ich schreibe eben, da du kommst; ich will eben schreiben, da du kommst. Die drei relativen Tempora endlich, welche aus den drei Beziehungen einer zukünftigen Handlung entspringen, sind das Futurum perfectum oder exactum, das Futurum imperfectum oder das einfache Futurum und das Futurum inchoandum. Im ersteren ist die zukünftige Handlung auf eine folgende Handlung, im

andern auf eine gleichzeitige und im dritten auf eine frühere bezogen. Beispiele aus den alten Sprachen dazu sind: verberavero, τύψω, verberaturus ero; im Deutschen: ich werde geschrieben haben, wenn du kommen wirst; ich werde gerade schreiben, wenn du kommen wirst; ich werde eben schreiben wollen, wenn du angekommen seyn wirst.

Die Tempuslehre verfolgt diese Beziehungen von Handlung auf Zeit und von Handlung auf Handlung bis in ihre zartesten und äußersten Fasern hinein und bringt sie durch Uebungen dem Schüler auf alle Weise zum lebendigen Bewußtseyn.

Dennoch aber sind diese Zeitbeziehungen, welche die Grammatik in der Lehre von den Temporibus betrachtet, nur die sinnliche Seite von den subjectiven Beziehungen der Begriffe. Wie aus den räumlichen Beziehungen der vorhergehenden objectiven Sphäre die caussalen Beziehungen oder die metaphysischen Kategorieen sich entwickelten, so schließen sich hier an die sinnlichen Zeitbeziehungen diejenigen geistigen Erkenntnißformen an, welche die Logik im alten engern Sinne des Worts behandelt. Allerdings sind die caussalen Beziehungen auch Erkenntnißformen, denn durch sie allein wird erkannt, aber sie unterscheiden sich doch wesentlich von den logischen im engern Sinne. In den logischen Kategorieen, wie Begriff, Urtheil und Schluß, bildet das denkende Subject selbst die eine Seite des Verhältnisses, aber in den metaphysischen Beziehungen, wie Ursache, Wirkung, Inhalt, Form rc., bildet das denkende Subject, so sehr es diese Beziehungen denkt, doch keins von den Bezogenen. In den objectiven Beziehungen, die den Gegenstand der Metaphysik bilden, sind zwei Objecte auf einander bezogen, in den subjectiven dagegen ist eins der Bezogenen das redende oder handelnde Subject.

Die Philosophie hat in der letzten Zeit den großen Fortschritt gemacht, die objectiven und subjectiven Kategorieen in ihrer Identität d. h. als Momente desselben Ganzen zu fassen oder die Metaphysik und Logik zu Einer Wissenschaft zu vereinigen, aber als wesentliche Unterschiede desselben Lebens bleiben sie immerfort stehn und für unsern Zweck haben wir ihren Unterschied festzu-

halten. Wie nun vornehmlich die Casus und die Präpositionen dazu dienten, die metaphysischen Beziehungen der Begriffe auf einander darzustellen, so haben die Modi den Zweck, die logischen Beziehungen d. h. die Beziehungen der Begriffe und Gedanken zu dem redenden Subjecte auszudrücken. Die Modi drücken die unterschiedenen Richtungen aus, welche ein Gedanke durch die Thätigkeit des subjectiven Geistes erhält. Das denkende Subject ist aber entweder erkennend oder wollend. In der Erkenntniß verinnert der Geist sich die objective Welt, im Willen entäußert er sich an die objective Welt. In beiden wird die Einheit des Subjectiven und Objectiven gesetzt, aber in entgegengesetzter Weise. In der Erkenntniß wird nämlich das Objective subjectivirt, im Willen das Subjective objectivirt. Es sind die entgegengesetzten Richtungen derselben Thätigkeit, aber eben darum ruhen sie auch auf einer gemeinschaftlichen Grundlage und haben ein gemeinschaftliches Resultat. Die gemeinschaftliche Grundlage der Erkenntniß und des Willens ist das Gefühl, der Glaube an die Einheit des Subjectiven und Objectiven und das gemeinschaftliche Resultat beider Thätigkeiten ist die gesetzte Einheit des Subjectiven und Objectiven, ein Wissen oder ein Werk. Sieht man von dem bestimmten Inhalt der Einheit des Subjectiven und Objectiven ab und betrachtet nur die formelle Bestimmung, in der sich das denkende Subject bei dieser Einheit befindet, so ist es Freiheit, Frieden und Freudigkeit, also wieder Gefühl. Die drei subjectiven Bestimmungen in der Thätigkeit des Geistes sind also Gefühl, Erkenntniß und Wille. Aber vom Gefühl kann in der Grammatik nicht die Rede seyn. Denn so lange das Gefühl noch nicht ausgesprochen ist im Worte, so kann es keinen Gegenstand der Grammatik bilden, ist es aber ausgesprochen, so hört es auf, ein Gefühl zu seyn und wird entweder Wille oder Erkenntniß. Daher hat die Sprache nur Modos für die Erkenntniß und für den Willen. Der Modus der Erkenntniß ist der Indicativ und der Modus des Willens ist der Imperativ. Durch den Indicativ wird ein Erkenntnißact und durch den Imperativ ein Willensact ausgesprochen. Beide aber, der

Erkenntnißact und der Willensact können unbedingt und bedingt ausgesprochen werden und es entstehn hierdurch zwei Classen von Modis, die den beiden Classen der Tempora analog sind, ja die selbst auf den Unterschied der Casus zurückweisen. Denn der Nominativ ist der Casus, der dem Indicativ angehört, der Vocativ ist der dem Imperativ zugehörige Casus und die drei übrigen obliquen Casus nehmen unter den Casibus überhaupt dieselbe Stellung ein, wie die bedingten Modi unter den Modis überhaupt. Die unbedingten Modi also sind der Indicativ und der Imperativ, die bedingten Modi aber der Conjunctiv und Optativ, wenn wir uns an die griechische Sprache halten. Conjunctiv und Optativ dienen eben sowohl zum Ausdruck des bedingten Willens als der bedingten Erkenntniß. Die griechische Sprache zeigt sich auch hier wieder in ihrer philosophischen Schärfe und eignet sich auch darum ganz besonders zum rationalen Studium der Grammatik, daß sie die beiden Hauptarten der Bedingung, welchen ein Act der Erkenntniß oder des Willens unterworfen seyn kann, durch zwei besondere Modos ausspricht, während die lateinische Sprache nur einen einzigen hat. Denn die Bedingung eines Satzes kann entweder von dem redenden Subjecte ausgehen oder von etwas Objectivem, was auch ein andres Subject, als das redende, seyn kann. Der Optativus ist der Modus der subjectiven und der Conjunctivus der Modus der objectiven Bedingung.

Das Studium der Moduslehre nach allen ihren Beziehungen ist nun für die Aneignung der subjectiven Kategorieen von unendlicher Wichtigkeit. Alle Arten der Abhängigkeit, denen z. B. ein Urtheil unterworfen seyn kann, kommen hier zur Sprache und werden an eben so zahlreichen als verständlichen Beispielen eingeübt. Man braucht nur in einer griechischen Grammatik die Lehre von den Modis aufzuschlagen, um sich zu überzeugen, in was für eine Fülle von Denkbestimmungen und feinen Modificationen des Urtheils der Schüler hier eingeweiht wird. Alle Arten objectiver Bedingungen und subjectiver Zwecke und Absichten finden hier ihre Anwendung. Die Lehre z. B. von der Folge

der Tempora und der Modi führt in ein reiches Feld feiner logischer Bestimmungen und Unterschiede.

Und wie mit der Lehre von den Casibus die Lehre von den Präpositionen in unmittelbarer Verbindung steht, so schließt sich an die Lehre von den Modis die Lehre von den Conjunctionen an, die als Sätze verbindend auch zur Betrachtung von allen Arten von Schlüssen hinführen.

Wenn der rationale grammatische Unterricht von der Betrachtung der Declinationen und Präpositionen zu den Conjugationen und Conjunctionen oder nach den Kategorieen ausgesprochen von den objectiven zu den subjectiven fortschritt, so vollendet er sich in der Lehre vom Satze. Der Satz ist der Mittelpunkt der Syntax und die ganze Syntax ist im Grunde nichts Anders, als Satzlehre. Vor Allem müssen in der Satzlehre die objectiven und subjectiven Begriffsbeziehungen gleichmäßig betrachtet werden. Denn der Satz ist die Einheit des Subjects und des Prädicats. Die Momente, aus denen er sich constituirt, sind ein Substantiv und ein Verbum und daher setzt seine gründliche Betrachtung die Erkenntniß des Substantivs und des Verbums voraus. Wird das Subject des Satzes näher bestimmt und auf andre Begriffe bezogen, so kommt man auf die objectiven Begriffsbeziehungen, die nähere Bestimmung und Beziehung des Prädicats dagegen führt auf die subjectiven Begriffsbeziehungen.

In einer philosophischen Grammatik muß daher auch wohl gleich die Lehre vom Satze zu Grunde gelegt und aus ihr einerseits die Lehre von den Casibus, Präpositionen, Adjectivis, Numeralibus, Pronominibus u. s. f., anderseits die Lehre von den Temporibus und Modis, Participiis, Conjunctionen u. s. f. entwickelt werden, wobei man denn von selbst auf die objectiven und subjectiven Begriffsbeziehungen gelangt, welche der Satz mit einander vereinigt.

Aber beim Unterrichte muß vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Moment zur Totalität fortgegangen werden, daher ist beim Unterrichte der oben angegebene Fortschritt in der Grammatik der allein naturgemäße. Einige ganz formelle Angaben über die Be-

standtheile des Satzes können immerhin vorausgeschickt oder sie können vielmehr aus dem empirischen Sprachunterrichte vorausgesetzt werden.

In den lateinischen und griechischen Grammatiken, welche dem Gymnasialunterrichte meist zu Grunde gelegt werden, wie in der von Zumpt und Matthiä, ist der oben angegebene Gang in den grammatischen Lehren beobachtet, freilich wird aber vom Satze so gut, wie nichts, gesagt, was um so mehr zu verwundern ist, da die Lehre vom Satze in den deutschen Grammatiken von Becker und Andern so ausgebildet ist.

Wird das Deutsche auf Gymnasien gründlich und gewissenhaft betrieben, so ist mit jenem Mangel jedoch kein Nachtheil für die Schüler verbunden. Denn der deutsche Unterricht besteht in grammatischer Hinsicht ganz hauptsächlich aus der Satzlehre, während die rationelle Bedeutung der einzelnen Redetheile und ihrer Beziehungen am besten an der griechischen Sprache dem Schüler entwickelt wird.

Die lateinische Grammatik hat auf der rationalen Stufe keinen logischen, sondern einen rhetorischen Zweck. Die Römer entwickelten sich auf dem Forum und im Kriege. Ihre ganze Bildung hat, wie schon oben bemerkt worden ist, eine practische Tendenz. Daher wurde bei ihnen auch die Rednerkunst so gepflegt und ausgebildet, daß ihre ganze Sprache vorzugsweise einen rhetorischen Anstrich angenommen hat. Periodenbau und rhetorische Kunst, überhaupt die Kunst, einem bestimmten Zwecke gemäß zu sprechen, um auf Menschen einzuwirken, ist in den Werken der Römer enthalten, vorzüglich in den Rednern, aber auch in den Historikern und Andern und diese rhetorische Kunst wird daher auch vorzugsweise von den Römern gelernt und besonders auch durch das Sprechen und Schreiben der römischen Sprache gelernt.

Denken lernt der Gymnasiast bei den Griechen, reden lernt er bei den Römern. Es ist daher das zweckmäßigste, das rationale Studium der Grammatik wegen der in derselben niedergelegten Denkbestimmungen an der griechischen und deutschen Gram-

matik vorzunehmen, während das Studium der lateinischen Grammatik in den obern Classen mehr auf das rhetorische Element geht und mehr auf practischem Wege durch Lectüre und durch eigene von dem Lehrer angeordnete Versuche im Lateinischschreiben erworben wird. Die empirische Kenntniß der lateinischen Grammatik muß ohnedieß in den untern Classen schon vollendet seyn, in den obern Classen wird das nur geübt, was unten gelernt worden ist und der Styl wird gebildet.

Doch davon wird beim Uebersetzen genauer gesprochen werden, hier werde nur noch das bemerkt, daß das grammatische Studium unmittelbar in das rhetorische hinüberführt.

Schon wenn sich der Satz zur Periode erweitert, so mischt sich in das grammatische Element das rhetorische. Die Lehre vom Periodenbau gehört in die Rhetorik. Wenn ferner mehrere Sätze mit einander zu einer Rede verbunden werden, so sind die Gesetze, welche hierbei die Sprache im Allgemeinen und eine einzelne Sprache im Besondern befolgt, Gesetze der Rhetorik. Es ist hier ein Fortschritt vom Begriff zum Urtheil und vom Urtheil zum Schlusse wahrzunehmen. Wie das Urtheil die lebendige Einheit zweier oder mehrerer Begriffe und der Schluß die Einheit zweier oder mehrerer Urtheile ist, so ist der Satz die Einheit zweier oder mehrerer Worte und die Rede die Einheit mehrerer Sätze. Wie sich das Urtheil zum Begriff verhält, so der Satz zu dem einzelnen Worte und so steht der Schluß zum Urtheil in demselben Verhältniß, wie die Rede zum Satz.

Das rhetorische Studium folgt eben so auf das grammatische, wie die Lehre vom Schlusse auf die Lehre vom Urtheile. Der empirische Sprachunterricht wird in den drei untersten Classen des Gymnasiums vollendet. Das rationale Studium der Grammatik gehört daher in die vierte Classe von unten, oder in die dritte von oben, obgleich es in den folgenden Classen fortgesetzt und erweitert und wohl am besten in der ersten Classe mit einer vergleichenden Grammatik aller auf dem Gymnasium gelehrten Sprachen beschlossen wird. Folglich gehört der rhetorische Unterricht nach Secunde. Nach Secunde also gehört sowohl das Studium

der rhetorischen Regeln überhaupt an den antiken und modernen Mustern, als das Studium der syntaxis ornata, als endlich die Aneignung eines lateinischen und deutschen Styls.

Damit hängt die Lectüre und die Uebungen im Uebersetzen aufs Innigste zusammen, wie wir sogleich sehen werden, wenn wir erst noch einige Bemerkungen über den lexicalischen Theil des Unterrichts vorausgeschickt haben.

2) Die Wörter einer fremden Sprache, hier der alten Sprachen, werden bei Gelegenheit des Uebersetzens dem Gedächtniß eingeprägt. Die Wörter, die die zu übersetzenden Stücke darbieten, müssen gelernt, aber so sorgfältig gelernt werden, daß sie nie wieder vergessen werden können. Denn nichts erleichtert das spätere Sprachstudium mehr, als ein rechter Vorrath von Wörtern. Nichts dagegen ist drückender und ermüdender, als wenn man dieselben Wörter immer wieder, überhaupt allzuviel Wörter aufschlagen muß. Die Freiheit und Freudigkeit namentlich des rationalen Sprachstudiums wird wesentlich gefördert durch eine rechte copia verborum, die auf der empirischen Bildungsstufe erworben werden muß. Von den Wörtern wird immer diejenige Bedeutung gelernt, die gerade nöthig ist, dann noch eine und wieder eine, wie's die Gelegenheit mit sich bringt. Auf diese Art kann's nicht fehlen, daß der Schüler auf der empirischen Stufe von den meisten Wörtern mehrere Bedeutungen und von den wichtigsten und gebräuchlichsten Wörtern eine Reihe von Bedeutungen kennt. Dieser Kreis von Bedeutungen wird einerseits in der Lectüre der obern Classen immerfort erweitert, anderseits aber und ganz besonders tritt die Vergleichung dieser einzelnen Bedeutungen ein. Die einzelnen Bedeutungen eines Wortes hängen zusammen. Sie sind die einzelnen Erscheinungen eines gewissen allgemeinen Wesens, das dem Worte von Haus aus durch den schöpferischen Sprachgeist eingepflanzt worden ist. Dieses allgemeine Wesen, dieser allgemeine Geist, der jedem Worte eingepflanzt ist, läßt sich gewöhnlich mehr fühlen und ahnen, als in Worten angeben, aber er prägt sich in jeder einzelnen Bedeutung, die das Wort hat, ab. Jede einzelne Erscheinung legt

Zeugniß ab von dem allgemeinen Wesen. Ein Wort ist ein wunderbares Leben. Ist es einmal von dem Sprachgeiste eines Volkes gesprochen, so schreitet es lebendig fort durch die Gebiete des Universums. Sein allgemeines Wesen ist meist so kräftig und lebendig, daß es sich nicht mit einer einzelnen Bedeutung begnügen kann, sondern fortschreitet und sich in verschiedenen Gebieten ausprägt. Wie die Gattung eines Thieres in einer organischen Kette von Arten zur Erscheinung kommt und denselben sich gleichbleibenden Grundcharacter beibehält, so sehr sich auch die Arten von einander unterscheiden mögen, so ist jedes — wenigstens jedes prägnante — Wort eine solche Gattung, die in den einzelnen Bedeutungen als in einer organischen Kette von Arten zur Erscheinung kömmt. Oder wie dieselbe Art eines Thiers — ich will sagen des Pferdes — trotz seiner sich ewig gleichbleibenden Grundgestalt doch so viele unterschiedene empirische Gestalten annimmt, die durch das Klima, die Lebensart, Nahrung, Aufenthaltsort, auch wohl Behandlung von Seiten der Menschen bedingt sind, so gestaltet sich auch die Grundbedeutung mannigfaltig um nach äußern Einflüssen und Umständen. Wie man die Naturgeschichte eines Thiers gibt, so kann man auch die Naturgeschichte eines Wortes entwerfen, und solche Naturgeschichte eines Wortes durchzuführen ist etwas vortrefflich Bildendes für den Schüler der oberen Classen.

Der Hauptgesichtspunkt aber, welcher bei der Entwicklung der verschiedenen Bedeutungen desselben Wortes festgehalten werden muß, besteht darin, daß die meisten Worte — wo nicht alle — zuerst eine natürliche Bedeutung haben und dann in das Gebiet des Geistes übergehen und sich immermehr vergeistigen. Wie die durch die Casus ausgedrückten Verhältnisse erst räumliche Verhältnisse waren und sich dann vergeistigten, so auch hier in der Bedeutung der Worte. Man kann ein Wort blos dadurch in der organischen Einheit seiner Bedeutungen fassen, wenn man seine natürliche Bedeutung vor Allem aufsucht und festhält und von da zu der geistigen und immer geistigern fortgeht. Denn manche Worte erstrecken ihre Bedeutung bis in das Leben Gottes selber hinein,

wie z. B. das Wort λόγος selbst, wovon Hoffmeister eine gute Biographie entworfen hat. Dieser Fortschritt also vom Natürlichen zum Geistigen, aus der Natur in das Gebiet des Geistes, ja der Gottheit ist der leitende Gesichtspunkt in der Erkenntniß des Zusammenhangs, der die verschiedenen Bedeutungen desselben Wortes zu einem Ganzen vereinigt. Auf diesen Gesichtspunkt ist daher der Schüler im lexicalischen Theile des Unterrichts vorzugsweise aufmerksam zu machen, auch muß er angeleitet werden, diesen Gesichtspunkt selbst bei einzelnen Worten zu verfolgen. Diese Untersuchungen haben einen so mächtigen Reiz und führen so ins innerste Leben des Geistes und Volkes, daß der Schüler sich bald von selbst zu denselben wird hingetrieben fühlen.

Aber ein Wort schreitet nicht blos wie ein siegender Held in gerader Linie fort durch die Gebiete des Universums und drückt überall Spuren seines Wesens ab, sondern es greift auch um sich, es übt im Vorübergehen seine Anziehungskraft auf andre Worte aus und bildet mit ihnen Zusammensetzungen. Die Zusammensetzungen sind ein zweites höchst wichtiges Mittel, die Natur eines Worts zu erkennen. Schon die Bemerkung, mit welchen Worten sich das Wort verbindet, wirft ein Licht auf sein Wesen. Es verbindet sich blos mit solchen Worten, zu denen es seinem Wesen zu Folge eine unwiderstehliche Attraction in sich fühlt.

Noch mehr aber characterisirt sich das Wort durch die Modification, die seine Bedeutung in der Zusammensetzung mit einem andern Worte erleidet. Oft freilich ist die Bedeutung des zusammengesetzten Wortes auch blos eine Zusammensetzung von den Bedeutungen beider, wie z. B. meist bei den zusammengesetzten Substantiven und dann kann man nichts Besonderes auf die Natur des Wortes Bezügliches daraus sehen. Aber wie wunderbar werden z. B. manche Verba durch Vorsetzung von Präpositionen und Vorsetzesilben in ihrer Bedeutung modificirt? Wer z. B. nur den Einfluß, den unsre deutschen Vorsetzesilben be, ver, zer, ent, auf die Bedeutung der Verba, mit denen sie zusammengesetzt werden, ausüben, gründlich und vollständig darstellen

könnte, der müßte schon hierdurch in den innersten Geist unsrer Muttersprache eingeführt werden. Ganz eben so verhält sich's in fremden Sprachen. Die Zusammensetzung von Verbis mit bedeutsamen Präpositionen wirft eben so ein Licht auf die Grundbedeutung der Präpositionen, als der Verba.

Es eröffnet sich hier ein unendlich reiches und schönes Feld von sprachlichen Untersuchungen, die zum großen Theil für die Schüler der obern Classen eines Gymnasiums und an der Hand eines denkenden Lehrers sehr zweckmäßig sind. —

Endlich aber modificiren sich noch die Bedeutungen eines Wortes nach der Art der Rede, in welcher das Wort gebraucht wird. Andre Bedeutungen hat ein Wort bei den Prosaikern, andre bei den Dichtern. Auch die verschiedenen Gattungen der Prosa und der Poesie können auf die Bedeutung eines Worts modificirend einwirken. Ja manche Worte werden ihrem Wesen nach nur bei Dichtern, andre nur bei Prosaikern gebraucht.

Daß nun zu solchen lexicalischen Untersuchungen, zu denen das rationale Sprachstudium bei seiner Entwicklung unabweislich hinführt, das Studium der fremden Sprachen besonders förderlich ist, möge noch mit einigen Worten erinnert werden.

Schon die Nöthigung, in die die Erlernung der fremden Sprachen versetzt, dieselben Begriffe in den Worten verschiedener Sprachen auszudrücken und fest zu halten, gewöhnt an eine scharfe Auffassung der Begriffe. Soll ich denselben Inhalt in verschiedenen Formen ausdrücken, so muß ich ihn recht scharf und bestimmt auffassen. Wenn ich denselben Begriff in den Worten verschiedener Sprachen ausdrücken muß, so muß ich die rechte Bedeutung dieses Begriffs aufs Bestimmteste haben und wenn ich sie noch nicht habe, mir verschaffen. Wir haben wohl den Sinn aller deutschen Worte, die wir sprechen, aber Sinn und Wort fallen noch ganz in Eins, so lange wir keine fremde Sprache gelernt haben. Beim Uebersetzen deutscher Worte in fremde, muß ich Wort und Sinn desselben scheiden und den Sinn des Worts für sich aufs Bestimmteste mir zum Bewußtseyn bringen, um das diesen Sinn ausdrückende Wort der fremden Sprache zu finden.

Aber nicht blos der bestimmte Sinn der Worte wird beim Uebersetzen aufgefaßt, sondern auch der Unterschied der Bedeutungen, die dasselbe Wort hat, erst recht wahrgenommen. Die Bedeutungen, die ein deutsches Wort hat, werden erst recht beim Uebersetzen aus dem Deutschen in eine fremde Sprache unterschieden. Wenn ich z. B. aus dem Deutschen ins Lateinische übersetze, so muß ich von den lateinischen Worten, die mir das Lexicon für ein zu übersetzendes deutsches Wort an die Hand gibt, das für diesen bestimmten Fall passende herausfinden. Ich muß also alle lateinischen Uebersetzungen, die das eine deutsche Wort hat, d. h. alle verschiedenen Bedeutungen des deutschen Wortes — denn jede einzelne Bedeutung hat ihre besondere lateinische Uebersetzung — durchmustern und mir so zum Bewußtseyn bringen, um recht zu übersetzen. Durch das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische gewinnt also der Schüler, ohne es zu ahnen, eine scharfe Unterscheidung von den verschiedenen Bedeutungen, die dasselbe deutsche Wort hat und von ihrem Verhältniß zu den entsprechenden lateinischen Uebersetzungen. Wenn ich umgekehrt etwa aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetze, so muß ich von den verschiedenen deutschen Bedeutungen, die mir das lateinisch-deutsche Lexicon für ein bestimmtes lateinisches Wort aufführt, die dem Sinn der zu übersetzenden Stelle entsprechende herausfinden und muß bei dieser Gelegenheit die ganze Naturgeschichte des fraglichen lateinischen Wortes durchnehmen. So werden mir bei fortgesetzten Uebungen im Uebersetzen aus der fremden Sprache in die deutsche und umgekehrt die Bedeutungen der Wörter immer bestimmter und ihr Zusammenhang und ihr Fließen aus einer gemeinschaftlichen Quelle immer klarer.

Je mehr Sprachen ich studire, desto umfassender und tiefer werden diese lexicalischen Uebungen und wenn auf dem Gymnasium aus dem Lateinischen ins Deutsche und umgekehrt, aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt, ja aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzt wird, so sieht man daraus, wie mächtig diese Uebungen in den Sinn und Geist des lexicalischen Materials aller drei Sprachen hineinführen müssen. Zugleich er-

kennen wir aber auch, daß nur im Uebersetzen die Kenntniß und Erkenntniß des Lexicalischen erworben wird, so wie auch die Grammatik nur dadurch lebendig wird und lebendig begriffen werden kann, wenn sie dem Schüler an der Uebersetzung vorgeführt wird. Von dem Uebersetzen handelt nun noch der dritte Theil unsrer Betrachtung.

3) Bekanntlich brachte man diejenigen Gegenstände, durch deren Aneignung eine wissenschaftliche Bildung erworben wird, das ganze Mittelalter hindurch in zwei Abtheilungen, von welchen man die eine das Trivium und die andere das Quadrivium nannte. Das Quadrivium bestand aus Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik und man bezeichnete dasselbe daher auch mit dem Namen der vier mathematischen Disciplinen. Das Trivium aber enthielt Grammatik, Rhetorik und Dialectik. In dem Trivium faßte man also die Stufen des Sprachunterrichts zusammen. Man deutete in diesen Namen die Stufenfolge des Sprachunterrichts auf gelehrten Schulen an und gab daher auch den drei Classen, in welchen man diesen Unterricht ertheilte, diese Namen.

In der That enthält diese Stufenfolge, die sich mehr als 1000 Jahre mit mehr oder weniger Modificationen in den christlichen Schulen erhalten hat, die Vernunft der Sache und die drei Classen, aus welchen das obere Gymnasium besteht, könnten mit Recht noch so genannt werden, wenn man sie nach der Hauptrichtung, die in ihnen der Sprachunterricht hat, nennen wollte. Tertia wäre dann die Classe der Grammatik, Secunda die der Rhetorik und Prima die der Dialectik oder der Philosophie. Das Vernunftgemäße dieser Stufenfolge ergibt sich schon, wenn wir das Uebersetzen aus der deutschen Sprache in die lateinische berücksichtigen, noch mehr aber aus der naturgemäßen Ordnung, in der die Schriftsteller gelesen werden müssen. Was zuerst das Uebersetzen aus der Muttersprache betrifft, so braucht nur das Uebersetzen ins Lateinische berücksichtigt zu werden. Das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische hat lediglich den Zweck, die grammatischen Formen und Regeln recht einzuüben,

das Uebersetzen ins Lateinische hat diesen Zweck nicht allein. Lateinisch muß der Gymnasiast schreiben und reden lernen.

Der rhetorische Character der lateinischen Sprache eignet sie vorzugsweise dazu, um im Schreiben und Reden derselben die Kunst der Darstellung, die Kunst zu reden und schreiben zu erlernen. Dazu kömmt der historische Grund, daß unsre ganze germanische Bildung ein Gewächs ist auf lateinischem Boden. Aus dem Römischen heraus hat sich die Bildung der modernen Welt entfaltet. Das ganze Mittelalter ist unverständlich ohne das Lateinische. Alle Werke des Mittelalters sind lateinisch geschrieben. Die lateinische Sprache ist immer noch die Sprache der Gelehrten. Wie in der conventionellen und diplomatischen Welt die französische Sprache diejenige ist, in der sich die Gebildeten aller Nationen verstehen, so ist die lateinische Sprache das Organ der wissenschaftlich Gebildeten. Wie die Gelehrten aller Länder und Zeiten ein großes Reich bilden, in welchem Alle zu demselben Zwecke arbeiten, so bedürfen sie auch eines gemeinschaftlichen Organs, in dem sie sich verständlich werden und dieses gemeinschaftliche Organ ist die lateinische Sprache.

Es ist zwar ein großes Glück, daß Poesie, Philosophie, so wie alle andern Wissenschaften seit der Reformation bei uns in deutscher Sprache behandelt werden. Erst seit der Deutsche deutsch denkt und spricht, erst seitdem ist er im Reiche des Geistes etwas geworden. Aber dessenungeachtet bleibt das Römische der Grund und Boden, aus welchem das Deutsche erwachsen ist und man müßte die Geschichte wegwerfen, wenn man das Erlernen der lateinischen Sprache wegwerfen wollte, abgesehn davon, daß das Studium der römischen Welt für die wissenschaftliche Bildung etwas so unumgänglich Nothwendiges ist.

Was nun das Schreiben der lateinischen Sprache betrifft, so hat dasselbe offenbar drei Stufen. Zuerst kömmt es auf grammatische Richtigkeit an. Die Exercitia in Tertia haben den Zweck, grammatische Richtigkeit und Festigkeit zu geben. Die Exercitia beziehen sich also nicht mehr auf die Einübung einzelner Regeln, wie noch in Quarta größtentheils, sondern die zu übersetzenden

Stücke sind ganz frei unabhängig von jeder Regel, am besten wohl aus einem historischen römischen Schriftsteller selbst gewählt und setzen daher die Kenntniß der ganzen Grammatik voraus und bringen daher auch die ganze Grammatik zur Festigkeit.

Auf der zweiten Stufe beginnt die Bildung des Styls. Es gilt nun nicht blos mehr grammatische Richtigkeit — obschon auch diese fortwährend geübt wird — sondern die Aneignung der eigenthümlichen Farbe der lateinischen Sprache ist hier das Bestimmende. Das Uebersetzen geht hier auf das Rhetorische.

Endlich auf der dritten Stufe wird nicht blos grammatische Richtigkeit und stylistische Fertigkeit vorausgesetzt und natürlich auch fortwährend geübt, sondern der Schüler wird hier angeleitet, freie lateinische Arbeiten zu verfertigen. Bei einer freien lateinischen Arbeit kömmt aber außer der grammatischen Richtigkeit und sprachlichen Eigenthümlichkeit auch der innere Zusammenhang der Gedanken, den der Schüler selbst finden muß, in Betracht. Es ist also ein philosophisches Moment, was das Uebersetzen auf dieser Stufe eigenthümlich characterisirt. Auf der ersten Stufe lernte der Schüler grammatisch richtig, auf der zweiten dem Geist der lateinischen Sprache angemessen, auf der dritten und letzten aber zusammenhängend lateinisch reden und schreiben. Die dritte Stufe ist die Stufe der freien lateinischen Arbeiten, während auf den beiden vorhergehenden Stufen dem Schüler ein bestimmter zu übersetzender Stoff mehr oder weniger gegeben wurde.

Also schon die Rücksicht auf das Uebersetzen ins Lateinische rechtfertigt die Bezeichnung der drei obern Classen des Gymnasiums durch Grammatik, Rhetorik und Philosophie. Dasselbe bestätigt sich, wenn wir zweitens die Lectüre in Betracht ziehen.

Die Lectüre in den obern Classen hat den gemeinschaftlichen Character, daß die Schriftsteller ganz und im Zusammenhange gelesen werden. Das Uebersetzen wird aber um so schwieriger, je schwieriger der Inhalt des zu übersetzenden Schriftstellers zu verstehen ist. Bleiben wir zunächst bei den Prosaikern stehen, so ist ohne alle Frage ein philosophischer Schriftsteller viel schwerer

zu verstehen als ein Redner und dieser wieder schwieriger, als ein historischer Schriftsteller.

Zwar kann auch ein historischer Schriftsteller schwierig werden. Die Geschichte kann auch rhetorisch oder philosophisch aufgefaßt und dargestellt werden. Wenn z. B. ein Schriftsteller die Geschichte seines Volkes darstellt, um bei der Jugend oder seinen Landsleuten überhaupt Begeisterung für das Vaterland zu erwecken, oder auch nur um sein Volk und seine Geschichte zu verherrlichen, so behandelt er die Geschichte offenbar von einem rhetorischen Gesichtspunkt aus. Ein solcher historischer Schriftsteller ist dann fast eben so schwer zu fassen, als ein Redner und ist mehr zu den Rednern als zu den reinen Historikern zu zählen. Von dieser Weise scheint mir z. B. Livius zu seyn, dessen Werke einen rhetorischen Character haben und daher auch so viele und schöne Reden in sich enthalten. Wenn ferner ein Schriftsteller die Geschichte der Völker von einem philosophischen Standpunkte auffaßt und darstellt, so gehört er dann auch nicht mehr zu den reinen Historikern, sondern zu den Philosophen. Diese Art der philosophischen Geschichtsforschung, in welcher die Geschichte als die nothwendige und vernünftige Entwicklung von der Idee der Menschheit gefaßt wird, war den Alten noch fremd. Von dem reinen Historiker werden die Thatsachen ohne alle Einmischung von subjectiven Zwecken und Reflexionen erzählt. Das Band, das die Thatsachen mit einander verknüpft, ist mehr oder weniger die Zeitfolge. Höchstens mischen sich die einfachsten Kategorieen von Grund und Folge, Ursache und Wirkung ein. In der Uebersetzung eines solchen reinen Historikers bietet der Inhalt durchaus keine Schwierigkeit dar. Der Inhalt ist dem entwickelten Knaben völlig klar oder kann doch mit wenigen Worten vom Lehrer erklärt werden, das Uebersetzen eines Historikers ist daher nur das Uebersetzen der Sprache. Daher ist das Uebersetzen hier fast nur ein zusammenhängendes Ueben von Lexicon und Grammatik. Die Sprache eines solchen reinen Historikers ist frei von rhetorischen Wendungen, und fließt klar und leicht dahin, wie die historischen Begebenheiten. Die Lectüre der Historiker gehört daher

in die Classe der Grammatik, nach Tertia. Schon in Quarta werden leichte Historiker gelesen, wie die Biographieen des Nepos, aber die eigentlich historische Classe ist Tertia, auch ist zwischen den Biographieen des Nepos und den zusammenhängenden Geschichten des Cäsar, der nach Tertia gehört, ein eben so großer Unterschied wie zwischen der biographischen Geschichte und der ethnographischen. Ein eben so reiner für Tertia passender Historiker ist der Xenophon im Griechischen. Obgleich der Inhalt beider Historiker den Schüler lebendig interessirt, so erfordert doch die Auffassung desselben keine besondere Kraftanstrengung, bewirkt also auch keine Kraftentwicklung, der Zweck, aus welchem diese Schriftsteller gelesen werden, ist daher noch überwiegend ein grammatischer Zweck.

Ganz anders verhält sich die Sache mit den Rednern, die die prosaische Lectüre der zweiten Classe bilden. Eine Rede hat einen bestimmten Zweck und Alles, was darin gesagt ist, wird von diesem Zweck wie von dem gemeinschaftlichen Mittelpunkte aus bedingt und zusammengehalten. Jede Rede will einen gewissen Kreis von Menschen überreden oder überzeugen. Darauf ist Alles berechnet und bezogen. Die Wahl des Stoffs, seine Anordnung und die Form der Sprache, Alles geht darauf hin, das Gemüth des Zuhörers zu erregen, seinen Verstand zu überzeugen und ihn zu gewissen Handlungen und Gesinnungen zu veranlassen. Wer also eine Rede verstehen will, muß zuerst in dem Mannigfaltigen das Einfache erkennen, in der Mannigfaltigkeit nämlich des Gesagten die Einheit des Zwecks, zu dem es gesagt ist. Sodann erfordert das Lesen einer Rede das Studium des rhetorischen Elements der Sprache. Der Redner spricht, um zu bewegen. Dieser Bewegungstrieb theilt sich seiner Sprache mit, sie gewinnt Schwung, Fülle, Schönheit, Abrundung, kunstvolle Verknüpfung, damit sie den Zuhörer befriedige, rühre, treibe, überrede. So muß einer, der eine Rede liest, nicht blos Grammatik verstehen, sondern Rhetorik studiren, die syntaxis ornata der fraglichen Sprache, die Gesetze ihres Styls.

Dazu kommt noch, daß ein Redner viel tiefer in das innere Leben eines Volks hineinführt, als ein Historiker. Der Redner spricht zu Menschen, die einem bestimmten Kreise angehören und muß daher ihre Staats- und Familienverhältnisse, ihre Ansichten, Sitten und Gewohnheiten vielfach berühren und zu seinem Zwecke benutzen. In der Geschichte lernt man das äußere Staatsleben eines Volks kennen, in den Rednern wird man auf das innere Treiben und Thun eines Volks hingeführt und muß daher mit diesem bekannt seyn oder doch bei dieser Gelegenheit bekannt gemacht werden, um den Redner zu verstehen. Auf diese Stufe gehören daher von den Lateinern Ciceros Reden und andre Schriften desselben, die ja meist alle mehr einen rhetorischen als philosophischen Character haben, weshalb auch Cicero zur Stylbildung zu Grunde gelegt wird. Es gehört hierher der Livius aus dem oben angegebenen Grunde. Eben so müssen von den griechischen Prosaikern die Redner, so weit sie sich eignen, und Schriftsteller von rhetorischem Character in Secunda gelesen werden.

Der ersten Classe endlich fallen die philosophischen Schriftsteller zu. Zur Auffassung eines philosophischen Werks gehört theils schon in einem gewissen Maße ein philosophischer Sinn, theils wird er hier gebildet und entwickelt. Wenn man alle Theile einer Rede, um sie zu verstehen, auf einen gemeinschaftlichen Zweck — also ein äußeres Material auf einen innern Gesichtspunkt — beziehen mußte, so verlangt dagegen das Studium eines philosophischen Werks die Auffassung einer rein innern, im Gedanken fortschreitenden Entwicklung.

In dem Historiker werden die äußern Thatsachen gegeben, in dem Redner werden die äußern Thatsachen auf einen inneren Zweck fortwährend bezogen, in dem Philosophen entwickelt sich das Innere rein für sich. Die philosophischen Werke bilden daher als innerlichste und am schwersten verständliche die prosaische Lectüre der obersten Classe.

Vor Allem gehören hierher die philosophischen Schriften Ciceros. Es ist Eclecticismus und Verstandesphilosophie, was einem hier gegeben wird, aber eben darum sind diese Schriften für

den ersten Anfang so leicht verständlich und bilden eine gute Einleitung in die Philosophie. Aber noch viel wirksamer zur philosophischen Bildung sind weiterhin die Dialoge Platos, so weit sie auf dem Gymnasium schon verständlich sind. Im Plato hat sich zuerst in der Weltgeschichte die dialectische Speculation auf eine eben so tiefe als klare und schöne Weise entwickelt und es sind daher auch die Werke dieses Philosophen vorzugsweise geeignet, den studirenden Jüngling in die Tiefen der Speculation einzuführen und so auf die Universität, wo er die Philosophie in systematischem Zusammenhange zu studiren hat, vorzubereiten. Was den Plato für die Blüthe des Jünglingsalters ganz besonders geeignet macht, ist die schöne, anmuthige, so recht aus dem Geiste der griechischen Schönheit fließende Sprache und Form überhaupt, in welcher einem der tiefe und gründliche philosophische Gehalt dargeboten wird. —

Tacitus gehört, obschon er ein Historiker ist, nicht nach Tertia und auch schwerlich nach Secunda, sondern nach Prima wegen des wehmüthigen Bewußtseyns von der Nichtigkeit der Verhältnisse, die er beschreibt und wegen des tiefen Ernstes, der sich durch seine Schriften hindurchzieht und auch seinem Style diese Kürze, Kernigkeit, Tiefe und Schwere gibt.

Den Thucydides machen die politischen Rücksichten und Entwicklungen schwieriger und erst für die oberste Classe zu einer passenden Lectüre, so wie wohl auch manche griechische Redner wegen ihres mehr die Erkenntniß angebenden Beweisens hierher gehören. —

Den prosaischen Schriftstellern, von welchen bisher die Rede gewesen ist, laufen die Dichter parallel. Die Dichter sind den Prosaikern coordinirt, nicht subordinirt. Dichter sind einerseits schwieriger zu verstehen, als die Prosaiker, denn die Ideeen eines Gedichts entspringen aus der innersten Individualität eines Volkes. Um z. B. einen griechischen Dichter ins Deutsche zu übersetzen, muß man den griechischen Geist ins Deutsche übersetzen. Dazu kömmt und steht damit in unmittelbarer Verbindung, daß die dichterische Sprache individueller und daher schwe-

rer verständlich wird, als die Prosa. Anderseits aber ist anzuerkennen, daß das Jünglingsalter, für welche die Lectüre der alten Werke ist, das poetische Alter und daher auch der Poesie besonders zugängliche Alter ist. Das Jünglingsalter ist das Reich der Ideale. Der Jüngling löst sich los von der Beschränkung, in welcher er als Knabe lebte, und richtet seinen Blick ins Weite und Unendliche. Es ist die Zeit, wo der Mensch dasjenige, was er einst als Mann verwirklichen soll, zu ahnen und suchen anfängt. Er strebt hinaus über die unmittelbare Wirklichkeit, die ihn umgibt, und versetzt sich in das Reich der Ideale. Diejenigen Ideeen, die er einst als Mann verwirklichen und ins Leben übersetzen soll nach Gottes Willen, diese Ideeen erscheinen dem Jüngling jetzt noch in unendlicher Ferne. Er erblickt sie noch jenseits, als Ideale und strebt danach, sie zu einem Diesseits zu machen und dieses Bestreben ist nicht etwa eine bloße Träumerei, sondern volle Wahrheit. Wer als Mann die Ideale der Jünglingszeit nicht verwirklicht, bleibt immerfort unfrei oder verfällt in den Dienst der Eitelkeit und Gemeinheit. Daher ist es aber auch die heilige Pflicht der Gymnasialerziehung, diesem idealen Streben des Jünglings zu Hilfe zu kommen, sonst kann sein unruhiges Streben eine wilde Richtung annehmen und ihn vernichten und verderben, statt zu erheben und zu veredlen.

Das ideale Streben des Jünglings geht aber ins Weite und Unbestimmte, es müssen ihm gestaltete Ideale vorgeführt werden, damit er an ihnen sich begrenze und bestimme und seine Sehnsucht befriedige. Diese gestalteten Ideale sind aber die Dichterwerke der alten und neuen Zeit. Also um dieser idealen Richtung des Jünglings willen sind ihm Dichterwerke ein so hohes Bedürfniß und daher auch in dieser Hinsicht verständlicher als die Prosaiker, die ihrerseits wegen ihres allgemeinen Inhalts und wegen der Sprache dem Verständniß näher liegen. An den Dichtern lernt der Jüngling besonders seinen innern Sinn bilden, an den Prosaikern lernt er sprechen. Die Dichter beleben und entwickeln seine Phantasie, die Prosaiker seinen Verstand. Dichter und Prosaiker bilden Gegensatz und Ergänzung und sind daher

in aller Weise nicht subordinirt, sondern coordinirt. Aber nun fragt sich's, wie sind die Dichter zu vertheilen nach den Bildungsstufen des obern Gymnasiums, welche Dichter entsprechen den Historikern und welche den Rednern und philosophischen Schriftstellern.

Die Dichtkunst theilt sich in epische, in lyrische und dramatische Dichtkunst. Diese drei Zweige der Dichtkunst bestimmen sich nach den Objecten, welche vom Dichter dargestellt werden. Das Epos stellt Handlungen dar, das lyrische Gedicht Gefühle und das Drama vereinigt beide in sich. Das Drama stellt zwar auch Handlungen dar, wie das Epos, aber Handlungen, in denen sich Gefühle unmittelbar verwirklichen. Im Drama sieht man die Personen handeln, getrieben von gewissen subjectiven Zwecken, Gefühlen und Gesinnungen. Das Drama vereinigt also das subjective Moment des lyrischen Gedichts und das objective des epischen. Man kann alle drei Dichtungsarten auch nach der Zeit unterscheiden: das Epos bezieht sich, weil es Handlungen darstellt, auf die Vergangenheit, der Lyriker lebt in der Zukunft, der Dramatiker faßt Zukunft und Vergangenheit lebendig zusammen in der Gegenwart.

Die Handlung, die der Epiker darstellt, ist abgeschlossen, sie liegt in der Vergangenheit, sie wird vom Dichter blos erzählt. Das Gefühl der Liebe, das der Lyriker darstellt, ist ein noch blos Inneres, es drängt sich nach Verwirklichung, aber diese liegt noch in der Zukunft. Im Drama aber handeln die Personen wirklich und gegenwärtig vor unsern Augen, das Innere äußert sich unmittelbar, das Subjective, was die Personen treibt und belebt, setzt sich unmittelbar in die Objectivität um. Das Drama ist deshalb die vollendetste Gattung von Gedichten, weil sich in ihm Epos und lyrisches Gedicht vereinigen, aber eben darum auch die schwierigste Gattung von Gedichten. Die epische Poesie dagegen ist von allen die gegenständlichste und offenste und daher auch von allen die verständlichste. Man könnte also nun auch diesen Fortschritt in den Dichtungsarten auf dem Gymnasium zu Grunde legen und die classischen Dichter in die obern

Classen in drei Stufen so vertheilen, daß auf die unterste Stufe die Epiker, auf die zweite die Lyriker und auf die dritte und oberste die Dramatiker fielen. Aber die Vernunft und Zweckmäßigkeit dieser Anordnung ist nur scheinbar. Sind denn bei den Alten alle drei Dichtungsarten auch wirklich gleichmäßig ausgebildet, oder überhaupt nur ausgebildet? Gewiß nicht! Der Gegensatz des Alterthums und der modernen Welt, der Gegensatz der Gegenständlichkeit und Innerlichkeit wiederholt sich auch in der Poesie beider in der Art, daß die Griechen vorzugsweise die epische Poesie und die Neuern vorzugsweise die lyrische Poesie ausgebildet haben, während die dramatische Poesie, als die Spitze der Poesie, beiden gleichmäßig zukommt, obgleich auch in wesentlich verschiedener Weise. Die epische Poesie tritt bei den Griechen so überwiegend und vorzugsweise hervor, daß die lyrischen Gedichte dagegen beinahe verschwinden. Ja die wenigen auf uns gekommenen Erzeugnisse der lyrischen Poesie sind entweder keine Poesie oder sie tragen einen so auffallend epischen Character, daß sie eher zu der epischen, als zu der lyrischen Poesie gerechnet werden dürfen. Ich habe den Pindar, der als das Muster der lyrischen Poesie gepriesen wird, nicht selbst in der Ursprache gelesen, aber der ganze Inhalt seiner Gedichte und der Verlauf der Darstellung ist so auffallend episch, daß er für keinen Lyriker in dem durch das Christenthum erzeugten Begriffe von Lyrik gelten kann. Und was für einen namhaften Lyriker hätten die Griechen denn außer ihm noch?

Was aber die Römer betrifft, so entbehrt ihre Dichtkunst so sehr der Originalität und ist so sehr aus der Nachahmung der Griechen entsprungen, daß schon um deswillen für sie dasselbe gelten muß, als für die Griechen. Die Lyriker der Römer sind entweder Nachahmer der Griechen oder sie verlieren sich in der späten Zeit so sehr in das Gebiet von Sinnlichkeit und Gemeinheit, daß sie schon deshalb ausgeschlossen werden müssen vom Studium der Gymnasien. Was sind selbst die besten und reinsten Gedichte des Horaz gegen die lyrischen Erzeugnisse unsres Volks. Wo wäre nur in einem einzigen horazischen Gedichte sol-

che Innigkeit, solche Kraft, solche Tiefe, solche Idealität zu finden, wie in allen lyrischen Gedichten z. B. unsres Schiller. Es hieße die Pferde hinten am Wagen spannen und Alles verkehrt treiben, wenn man den Geist der lyrischen Poesie etwa in dem Horaz oder in den Alten überhaupt und nicht in den christlichen Dichtern suchen wollte. Dagegen wo hätte sich in der neuern Zeit das Epos auch nur im Entferntesten so ausgebildet, wie bei den Griechen. Wie die Plastik unter den Griechen ihre absolute Vollkommenheit erreicht hat, so das Epos und die epischen Gedichte des Christenthums sind entweder nur Embryonen gegen die Iliade und Odyssee oder das Epische ist nur äußerlich und rein formell, während der innere Geist, der Geist der tiefen Empfindung, der Liebe, der Innerlichkeit überhaupt also der lyrische Geist ist. Auch das Drama der Griechen unterscheidet sich von dem der Neuern, daß in jenem das gegenständliche, epische Element vorwaltet, in diesem dagegen das innerliche Gefühls- und Gedanken- also das lyrische Element.

Will man sich daher nicht mit Worten täuschen, so muß man sagen, die antiken Dichter studiren heißt nichts Anders, als die epische Dichtkunst studiren. Und da nun die Iliade und Odyssee von Homer die unvergleichlichen und unübertrefflichen Muster der epischen Poesie sind, so müssen diese beiden herrlichen Gedichte die Grundlage des Gymnasialstudiums bilden nicht blos in einer Classe, sondern in allen obern Classen. Wie die idealen Unterrichtsobjecte erst recht gründlich und vollständig gegeben seyn müssen, ehe an die Realien gedacht werden darf, so muß das Studium des Homer das Ziel und der Zweck aller andern poetischen Lectüre seyn. An ihn müssen sich alle andern Dichter anschließen und sie müßten wegbleiben, wenn sie das gründliche und umfassende Studium des Homer hindern sollten. Aus dem Homer hat sich die Blüthe der griechischen Bildung entwickelt, in ihm ist die ganze Natur, Schönheit, Klarheit, Vollendung des griechischen Geistes, ja des Alterthums überhaupt dargestellt. Den Homer kennen lernen, heißt den eigenthümlichen idealen Geist des Alterthums kennen lernen. Und da die Erkenntniß

und das Studium des Alterthums für die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes durchaus nothwendig ist, wie oben bei der Betrachtung der Unterrichtsmittel gezeigt worden ist, so ist auch das Studium des Homer auf Gymnasien durchaus nothwendig, ja von allen auf die Kenntniß des Alterthums gerichteten Bestrebungen das Nothwendigste. Das Studium des Homer muß sich daher auch durch alle drei obern Classen des Gymnasiums hindurchziehen und erst in der letzten Classe können sich einzelne Dramen von Sophokles dem Vater des Epos anschließen. Da der Homer das A und O der griechischen Welt ist und diese in sachlicher Hinsicht das Hauptmoment des Gymnasialstudiums bildet, so sollte ich meinen, daß kein Schüler vom Gymnasium entlassen werden dürfte, der nicht den Homer durch und durch d. h. nach Inhalt und Sprache inne hätte und davon Rechenschaft ablegen könnte. Das Studium der lateinischen Dichter ist in Vergleich mit dem des Homer etwas Untergeordnetes. In der Prosa sind die Lateiner das bei weitem Ueberwiegende. An ihnen lernt der Gymnasiast reden. Aber in der Poesie ist der Homer das Erste und Letzte; die Grundlage und das Ziel des Studiums.

Von den lateinischen Dichtern schließt sich dem Inhalte und der Form nach unmittelbar der Virgil an, welchem der Ovid vorausgeht und der Horaz nachfolgt. Ovid hat den geringsten dichterischen Werth von diesen Dreien. Seine Gedichte sind, so weit sie sich für die Gymnasiallectüre eignen, meist nur poetische Erzählungen, keine von einer großen Idee zusammengefaßte und belebte Gedichte. An den ovidschen Gedichten lernt daher der Schüler hauptsächlich dichterische Form, Versmaß, dichterische Wortstellung, dichterische Wendungen, noch nicht poetischen Sinn und Geist. Ovid gehört um dieses seines historischen Characters willen nach Tertia. Aber einen viel höhern dichterischen Geist und Werth hat Virgil, besonders die Aeneide. Da die letztere überdieß so große Uebereinstimmung mit dem Homer zeigt, so wird ihr Studium dem Schüler besonders auch dadurch fruchtbar und interessant, daß sie mit dem Homer verglichen wird, so wie die Kenntniß des Homer hierdurch von einer neuen Seite angeregt

und belebt wird. Virgil ist unter den Dichtern, was Livius unter den Historikern. In beiden lebt dieselbe Begeisterung für Rom, in beider Sprache ist das rhetorische Element vorherrschend. Die Aeneide des Virgil gehört darum zu der stehenden Lectüre der rhetorischen Classe des Gymnasiums, wie Livius und Ciceros Reden.

Das Schlußglied unter den lateinischen Dichtern bildet der Horaz, der wegen der größeren Schwierigkeit der Wortstellung, auch des Versmaßes und der Sprache überhaupt, besonders aber auch wegen seiner eigenthümlich lyrischen Elemente in die oberste Classe des Gymnasiums gehört. Den eigenthümlichen, tiefen und wahren Geist der lyrischen Dichtkunst erkennt der Schüler nicht in den alten Dichtern, sondern in den neuern.

Und daß die Lectüre der deutschen Dichter dem Gymnasiasten nicht vorenthalten werden darf, sondern durch den deutschen Unterricht empfohlen und geordnet werden müsse, ist oben weitläufiger auseinandergesetzt worden.

4.

Ueber die Anordnung des Religionsunterrichts auf Gymnasien.

Man muß in der christlichen Religion, die im Unterrichte mitgetheilt wird, ja überhaupt in das menschliche Bewußtseyn tritt, Inhalt und Form von einander unterscheiden. Der Inhalt der christlichen Wahrheit bleibt immer und ewig derselbige, die Form aber, in welcher dieser ewig gleiche Inhalt im menschlichen Bewußtseyn Existenz gewinnt, entwickelt sich eben so sehr, als der menschliche Geist von Stufe zu Stufe sich entwickelt. Man kann den Inhalt der christlichen Religion auch das göttliche Moment derselben nennen und die Form, in welcher sich der Mensch den Inhalt vermittelt, das menschliche Moment. Das göttliche Moment bleibt in allem Wechsel und noch so lebendigem Fortschritt absolut unverändert, das menschliche Moment dagegen ist das progressive, unendlich sich umgestaltende, von der zeitlichen Entwicklung des menschlichen Geistes abhängige Moment. Wie sich die lebendige Pflanze von Stufe zu Stufe entwickelt und nach einander Wurzel und Stengel, Blätter, Blüthen und Früchte treibt und zuletzt wieder denselben Saamen erzeugt, von dem sie ausging und doch bei allem Wechsel der Entwicklung eine und dieselbe Pflanze bleibt, ja gerade in diesem Wechsel der Erscheinungen die unendliche Lebendigkeit ihres Wesens offenbart; in ähnlicher obschon unendlich höherer Weise ver-

hält sich die Sache auch in unserem Falle. Der unendliche Inhalt der christlichen Wahrheit bleibt ewig und absolut derselbe und ist keinem Wandel und Wechsel unterworfen. Was einmal Wahrheit ist, das bleibt auch in Ewigkeit wahr. Aber gerade wegen der Unendlichkeit des Inhalts erzeugt sich der unendliche Fortschritt in den Formen. Die Unendlichkeit des Wesens offenbart sich gerade darin, daß sich die Erscheinungen unablässig negiren. Ein unendliches Wesen genügt sich in keiner bestimmten Form, sondern zeigt und bewährt seine Unendlichkeit in der successiven Aufhebung seiner endlichen Form. In dem unendlichen Fluß der Formen offenbart sich die Unendlichkeit des Inhalts. Aber in jeder dieser Formen offenbart sich der volle, ganze unendliche Inhalt. Wäre die Form nicht von der Art, daß man in ihr den vollen, ungetrübten und sich ewig selbst gleichbleibenden Inhalt erkännte, so wäre sie dem Inhalt nicht adäquat und gehörte daher gar nicht in den nothwendigen Kreislauf der Formen, durch welche sich der ewige Inhalt von Stufe zu Stufe realisirt. Die christliche Religion durchläuft in der Kirchengeschichte einen Kreislauf von Formen, ja selbst in dem einzelnen sich entwickelnden Menschen durchläuft sie eine Reihe von Formen und jede dieser Formen kann nothwendig und zur Darstellung des Inhalts geeignet seyn. Sie ist das aber, wenn wirklich in ihr der volle reine Inhalt erkannt wird. Dagegen gibt es auch unberechtigte, zufällige Formen, die sich der christliche Inhalt in manchen Individuen, ja oft ganzen Perioden gegeben hat. Das sind Formen, in denen man den Inhalt nicht wiedererkennt oder doch nur auf eine ganz verkrüppelte und entstellte Weise wiedererkennt. Es sind Formen, die dem Inhalte nicht adäquat sind. Jeder gesunde Mensch ist eine besondere Form von der allgemeinen menschlichen Gestalt, in allen einzelnen menschlichen Gestalten erkennt man auf der Stelle, wenn sie gesund sind, eine vollkommene Darstellung der menschlichen Gestalt überhaupt. Aber es gibt auch Krüppel unter den menschlichen Gestalten, grinzende, verzerrte Gesichter, Gestalten, denen etwa ein Glied fehlt oder die durch bösartige zerstörende Krankheiten so schrecklich entstellt sind,

daß es ein Jammer ist, sie zu sehen. So gibt es auch in den Formen, die sich der christliche Inhalt gibt, krüppelhafte, entstellte, wahrhaft jammervolle und elende Formen, Formen, die den Inhalt auf eine ganz entstellte und verzerrte Weise aussprechen.

So nothwendig es daher ist, daß man den oben aufgestellten Gesichtspunkt von der unendlichen Mannigfaltigkeit der christlichen Formen festhält, damit man nicht in bornirte Einseitigkeit verfällt und eine Form als die absolute betrachtet und mit ihr als dem Maßstabe andre Formen mißt, statt alle Formen mit dem ewigen Inhalte zu messen; eben so nothwendig ist es aber auch, daß man die entstellten und verzerrten Formen, die sich auch den Namen des Christenthums geben, als solche erkennt und von den wahren unterscheidet. Der ewige, sich selbst gleiche Inhalt des Christenthums, nach welchem die Wahrheit oder Unwahrheit aller besonderen Formen desselben beurtheilt werden muß, ist aber in der Bibel, namentlich im neuen Testamente enthalten.

Das neue Testament ist das Wort Gottes. Es ist der ewige, unveränderlich sich gleich bleibende Inhalt der Wahrheit, der sich wegen seiner Unendlichkeit und Unerschöpflichkeit in der Kirchengeschichte, ja in jedem einzelnen Menschen, der ein Mikrokosmos ist von der Kirchengeschichte, immer neu und immer schöner gestaltet. Jede Form des Christenthums, in welcher der volle Inhalt des Evangeliums erkannt wird, ist also eine wahre und nothwendige Form und jede Form, welche nicht mit dem Inhalt des Evangeliums übereinstimmt, ist unwahr. Was das neue Testament von Gottes Wesen und von seinem Verhältniß zu der Menschheit ausspricht, ist absolute Wahrheit. Der Geist der Wahrheit hat es selbst ausgesprochen und der Geist der Wahrheit, wo er lebt, erkennt das Wort des Evangeliums als seines Gleichen. Was das neue Testament von Gott ausspricht, das ist nicht blos für einen Menschen wahr, sondern für alle Menschen, nicht blos für eine Zeit wahr, sondern für alle Zeiten, nicht blos für dieses Leben wahr, sondern auch für jenes, es ist

für alle Alter, Zeiten, Menschen wahr; es ist absolut wahr, weil es für Gott selbst wahr ist. Was sagt denn aber die heilige Schrift als den Inhalt der Wahrheit? Sie sagt so Vieles, wer könnte es Alles festhalten? Aber alles das Viele, was sie sagt, es läuft in einen einzigen Brennpunkt zusammen. Jedes Wort, das sie sagt, ist ein Lichtstrahl und alle Lichtstrahlen treffen sich in einem einzigen Punkt und kommen von einem einzigen Punkt. Dieses eine große Wort, aus dem alles Einzelne mit Nothwendigkeit folgt, ist: Gott ist die Liebe! Er ist in sich selbst von Ewigkeit die Liebe und hat daher von Ewigkeit einen sich absolut gleichen Gegenstand der Liebe, mit welchem er Eins ist im absoluten Geist der Liebe d. h. Gott ist als die vollkommene Liebe ein dreieiniger Gott. Und wie Gott in sich selbst, in seinem Wesen die Liebe ist, so ist er's außer sich, in seinen Werken. Er hat die Welt geschaffen aus Liebe, er führt die geschaffene Welt zu sich zurück in der Erlösung aus Liebe, er durchdringt Alles mit seinem Geiste und vollendet Alles durch seinen Geist in der Heiligung. Die Dreieinigkeit Gottes in sich selbst — des Gottes der Liebe — offenbart sich also auch in seinen Werken der Schöpfung, der Erlösung und der Heiligung. Und wie Gott in sich selbst und in seinen Werken die vollkommene Liebe ist, so will er, daß sein Ebenbild, der Mensch, auch die Liebe sey und darum fassen sich alle Gebote, die die heilige Schrift an den Menschen thut, in dem einen zusammen: Liebe! Du sollst Gott lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüthe und deinen Nächsten, als dich selbst.

Das Evangelium predigt nichts, als Liebe, daß Gott die Liebe ist und daß der Mensch darum lieben soll. Und das ist der Inhalt der absoluten Wahrheit und alle Formen, die sich das Christenthum gibt, sind nur dann wahr, wenn aus ihnen dieses Eine hervorleuchtet und wenn sie also mit der Bibel, die dieses Eine predigt, übereinstimmen.

So ist's denn auch nothwendig, daß auf dem Gymnasium von der untersten Classe bis zur obersten im Religionsunterrichte

nichts Andres gelehrt wird, als derselbe ewige christliche Inhalt, der in den Schriften des neuen Testaments enthalten ist. Die Bibel, besonders das neue Testament bildet die absolute Grundlage des Unterrichts. Der Religionsunterricht ist in demselben Maße gut und vollkommen, in welchem er mit der Bibel übereinstimmt. Aber eben so nothwendig ist es, daß der Unterricht nach den unterschiedenen Classen und Bildungsstufen die Religion in unterschiedenen Formen mittheilt. Wollte man den Schülern der obern Classen noch Katechismusunterricht ertheilen, so würde man ihnen die Religion eben so gleichgiltig machen, als man dieselbe den Schülern der untern Classen unverständlich und ungenießbar machen würde, wenn man ihn da in einem wissenschaftlichen Zusammenhange ertheilen wollte.

Der Religionsunterricht auf Gymnasien zerfällt vor Allem wie jeder andre Unterricht in zwei Stufen. In den untern Classen ist er Katechismusunterricht, in den obern Classen ist es rationaler Unterricht. Die Grenze zwischen beiden wird äußerlich durch die Confirmation des Schülers angegeben. Tritt der Gymnasiast durch die Confirmation unter die Zahl der Christen und genießt zum erstenmal das Abendmahl, so ist der Katechismusunterricht vollendet und es beginnt dann der rationale Unterricht. Der Katechismusunterricht hat den Zweck, daß der Schüler überhaupt erst die christliche Wahrheit und ihre Geschichte kennen lernt, daß er den Sinn der einzelnen Wahrheiten versteht, daß er die wichtigsten Wahrheiten ins Gedächtniß faßt und daß sein Gefühl für dieselben erwärmt wird. Der Katechismusunterricht bringt den ganzen Inhalt der christlichen Religion zur Kenntniß, noch nicht zur Erkenntniß. In dem Katechismusunterricht nimmt der Schüler die einzelnen Geschichten und Lehren der Religion auf, er versteht ihren Wortsinn, faßt sie ins Gedächtniß und — was die Hauptsache ist — stimmt ihnen mit seinem Gefühle bei. Der Katechismusunterricht ist daher einerseits der äußerlichste, anderseits der innerlichste. Der äußerlichste in so fern, als er auf die äußerliche Aneignung des empirisch gegebenen Inhalts geht, der innerlichste, weil das Gefühl durch den-

selben erregt wird. Im Katechismus begreift der Schüler die Lehren, die er erlernt, noch nicht und er erlebt sie auch in diesem Alter noch nicht, aber er fühlt allerdings ihre Wahrheit. Die christlichen Wahrheiten entsprechen so sehr den innersten Bedürfnissen des menschlichen Geistes, daß sie auch in dem Kinde ihren mächtigen Anklang finden. Wenn das Kind seine Eltern und Lehrer liebt und ihre Liebe tagtäglich erfährt und sich im Besitze derselben glücklich fühlt und es erfährt nun aus dem Religionsunterrichte, daß Gott durch und durch die Liebe ist, daß er alle Menschen so innig liebt, wie kein Vater sein Kind, und daß er aus dieser unendlichen Liebe uns Alles gibt, was wir haben, ja aus inniger Liebe seinen eingebornen Sohn gesendet hat, so schlägt das, auf die rechte Weise dargestellt, so tief in das Gemüth des Kindes ein, daß es alles Gesagte gern glaubt, weil es doch so überaus herrlich und glaubenswerth ist. Und so verhält sich's mit allen andern Lehren und Geschichten des Christenthums. Sie finden einen unmittelbaren Anklang im Gefühl des Kindes. Das Kindesalter ist ja ohnedieß das Alter des Glaubens. Zweifeln liegt dem Kinde fern und tritt erst ein bei der weitern Entwicklung des Verstandes. Das Kind glaubt aufs Wort, schon weil es ihm von seinem Vater und Lehrer gesagt wird, aber es glaubt nicht blos, sondern es fühlt das Geglaubte innig und tief, weil es seinem wahrsten Gefühle so vollkommen entspricht. Eine rationale Begründung der Lehren, eine Darstellung ihres Zusammenhangs würde auf dieser Stufe bis zur Confirmation ganz unverständlich und ganz ungehörig seyn, weil durchaus kein Bedürfniß dazu vorhanden ist. Dieses Bedürfniß nach rationaler Begründung tritt bei dem weiblichen Geschlechte in der Regel gar nicht, beim männlichen aber erst beim Uebergang aus dem Knabenalter in das Jünglingsalter ein. Hier erwacht der Trieb nach Selbständigkeit und Freiheit und diese Selbständigkeit wirft sich auf Alles, was der Mensch denkt und treibt, er wirft sich auch auf den Religionsunterricht. In dem Jünglingsalter hat der Mensch den Trieb, gleichsam die Welt aus sich selbst heraus zu erschaffen. Das Hinnehmen auf Autorität hat hier beinahe

keine Stelle mehr, der Jüngling will bei Allem selbst seyn, in Allem selbstthätig und begreifend gegenwärtig seyn.

Und wenn dieser Drang nach Selbständigkeit schon in dem Jünglingsalter überhaupt begründet ist, so tritt er erst recht bei dem studirenden Jüngling hervor. Seine ganze Thätigkeit geht auf die Erkenntniß und auf die Bildung der Erkenntniß. Alles gewinnt in ihm die Gestalt der Erkenntniß. Es würde somit ein völliges Verkennen seines Wesens seyn, wenn man die Religion ihm als einen bloßen seinem Gefühl entsprechenden und von ihm zu glaubenden Inhalt darbieten wollte. Vielmehr muß der religiöse Inhalt auf eine seiner Bildungsstufe angemessene Weise gestaltet werden. Der Religionsunterricht muß jetzt den rationalen Zusammenhang der einzelnen Lehren und Geschichten nachweisen. Zu dem religiösen Inhalt, zu welchem das Gefühl schon längst seine Zustimmung gegeben hat, muß nun auch der Verstand seine Zustimmung geben. Geschieht das nicht, wird der erkennende Trieb des Jünglings nicht angehört, sondern wird er immer nur auf sein Gefühl verwiesen und ihm angemuthet, das blos zu glauben, was er doch verstehen möchte, dann entsteht ein Bruch zwischen Verstand und Gefühl. Und was geschieht? Hat der Jüngling nicht so viel Kraft, um aus sich selbst die Forderung des Verstandes zu befriedigen, ohne sein Gefühl aufzugeben, so wird er irreligiös, denn der Jüngling befindet sich auf der Stufe des Verstandes. Der Verstand ist das Vorwiegende, und wenn die Forderungen des Verstandes und des Gefühls in ihm in Widerspruch treten, so folgt er dem Verstande und nicht dem Gefühle. Wenn es daher allerdings der größte Fehler des Religionsunterrichts und ein wahrer Verrath an der Religion ist, wenn einem abstracten, sinnlichen Verstande, der keine Vernunft hat, zu Liebe der vernünftige, göttliche Inhalt unsrer christlichen Religion aufgegeben wird und an dessen Stelle eine elende und leere menschliche Weisheit, die nichts als Thorheit ist, feil geboten wird; so ist's doch ein nicht minder großer Fehler und ein völliger Mangel an Weisheit und Erkenntniß der menschlichen Natur, wenn das rationale Element in den Religionsunterricht des Jüng-

Ungsalters nicht aufgenommen wird. Die christliche Religion ist in sich selbst die tiefste Vernunft und der schärfste Verstand und es brauchen daher ihre der Erkenntniß angehörigen Elemente nur aus ihr hervorgehoben und entwickelt zu werden, damit sie auch die tiefste Befriedigung des erkennenden Jünglings bilde, wie sie die tiefste Befriedigung für den fühlenden Knaben war. So muß denn der Religionsunterricht auf dem Gymnasium eine zweite über den Katechismusunterricht hinausgehende rationale Stufe haben, wenn er nicht zwecklos seyn und mehr zur Verachtung der Religion als zur Begeisterung für dieselbe beitragen soll. Aber zur Religionswissenschaft wird dieser rationale Unterricht, dessen Stufenfolge ich nachher angeben werde, eben so wenig werden, so wenig er Katechismusunterricht ist. Der rationale Unterricht des Gymnasiums hat und behält immerfort eine historische Basis. Der historisch in der Bibel oder in dem Bekenntniß der Kirche gegebene Inhalt bildet den Ausgangspunkt. Dieser Inhalt wird für das Denken vermittelt. Der rationale Zusammenhang dieses Inhalts wird aufgezeigt. Der Faden, der alles Einzelne zu einem Ganzen verknüpft, wird dem Schüler in die Hände gegeben.

Aber die Wissenschaft der Religion, die die Universität dem eigentlichen Theologen oder Philosophen lehrt, löst sich ab von dem historisch Gegebenen. Sie ist eben nichts Anderes, als reine Wissenschaft und entwickelt ihren Inhalt aus Einem Princip mit philosophischer Nothwendigkeit. Es kann allerdings auch für einen äußeren Beweis von der Wahrheit oder Unwahrheit der Religionswissenschaft gelten, ob ihre Lehren mit denen in der Offenbarung gegebenen übereinstimmen oder ob sie andere Resultate hat, so wie es ein äußeres und sicheres Kennzeichen von der Wahrheit einer Naturwissenschaft ist, wenn ihre Lehren mit den Erscheinungen der Natur übereinstimmen; aber in sich selbst darf die Religionswissenschaft auf historische Grundlage keine Rücksicht nehmen, sondern sie muß sich in sich selbst und aus sich selbst entwickeln, ohne etwas von außen aufzunehmen oder hineinzutragen. Es ist auf diesen wichtigen Unterschied, der zwischen dem wissenschaftlichen Gymnasialunterrichte und zwischen der ei-

gentlichen Wissenschaft statt findet, oben schon weitläufig aufmerksam gemacht werden. Es möge daher hier nur noch auf das Eine vorläufig aufmerksam gemacht werden, daß der Religionsunterricht auf dem Gymnasium noch keinen Unterschied zwischen Dogmatik und Moral machen darf, wenn er nicht seinen wahren Standpunkt verlassen und daher unfruchtbar werden soll. Die Dogmatik ist die wissenschaftliche Erkenntniß des Glaubens und die Moral die wissenschaftliche Erkenntniß der Principien, die das menschliche Thun leiten sollen, aber diese Trennung zwischen Glauben und Thun findet in der Religion als solcher nicht statt. Der Glaube an Gott, sein Wesen, seine Liebe und die Werke seiner Liebe erzeugt unmittelbar die Liebe zu ihm und die Liebe zu Gott ist das wahre Princip alles menschlichen Thuns. Es ist nicht möglich, an Gott zu glauben und Gott zu erkennen, ohne ihn zu lieben und es ist nicht möglich, Gott zu lieben, ohne den Trieb in sich zu fühlen, an sein Wort zu glauben und sein Wesen immer vollkommener zu erkennen. In der Religion als solcher ist Glaube und Liebe, Erkennen und Thun eins und eben so wenig läßt sich beides im Religionsunterrichte trennen. Der ganze menschliche Geist, das theoretische Moment desselben so gut, wie das practische, wird in dem Religionsunterrichte belebt und befriedigt, er kann nicht sondern, ohne aufzuhören Religionsunterricht zu seyn. Die Abstraction der Momente ist die Sache der Wissenschaft und die Wissenschaft als solche gehört nicht in das Gymnasium. Der Religionsunterricht ist um des Subjects willen, dem er ertheilt wird, er hat eine rein subjective Tendenz der Schüler, seine Erkenntniß und sein Gemüth soll in Bezug auf Gott die rechte Stellung gewinnen, aber in der Wissenschaft handelt es sich nicht mehr von der Bildung des Subjects. Die Wissenschaft ist um ihrer selbst willen.

Die Religion ist noch Sache des Subjects und wurzelt im Gemüthe, daher sind auch die Momente der Religion, wie Glaube und Liebe, Glauben und Handeln noch in ungetrennter Einheit, nämlich in der Einheit des Subjects, das Religion hat. Aber in der Wissenschaft wird der religiöse Inhalt der Subjectivität

und dem Gemüthe entzogen und in dieser Abstraction der Wissenschaft treten die Momente des Inhalts gesondert auf, die in der eigentlichen Religion in der Subjectivität ungetrennt eins waren. Daher zerlegt sich die Religion, wenn sie zur Wissenschaft wird, in Dogmatik und Moral. Es konnte daher diese Trennung in der Geschichte auch erst da auftreten, wo die reine Wissenschaft so weit erstarkt und verselbständigt geworden war, daß sie sich nicht mehr auf den Boden der Subjectivität zu stützen brauchte. Da es aber auf dem Gymnasium noch nicht zu dieser wissenschaftlichen Objectivität und Abstraction gekommen ist, diese vielmehr erst das Resultat der Gymnasialbildung seyn soll, so ist auch auf dem Gymnasium die Trennung der Religion in Dogmatik und Moral noch nicht an ihrer Stelle. Die eigentliche Wissenschaft der Religion unterscheidet sich also in aller Weise von dem rationalen Religionsunterrichte, so wie dieser sich wiederum von dem Katechismusunterricht unterscheidet. Man könnte sie in der Kürze auch so von einander scheiden, daß man sagte, der Katechismusunterricht gibt dem religiösen Gefühl einen Leib in den religiösen Vorstellungen, der rationale Unterricht entwickelt in den religiösen Vorstellungen den Gedankenzusammenhang und die Wissenschaft der Religion bewegt sich im begreifenden Denken.

Für das Gymnasium ist aber nur der Katechismusunterricht und der rationale Unterricht. Jener ist für die drei untern Classen des Gymnasiums und dieser für die drei obern, wenn die Curse der obern Classen, was wir auch hier voraussetzen wollen, zweijährig sind.

A. Vom Katechismusunterricht.

Wenn der Schüler confirmirt wird, so hat er den ganzen Inhalt der christlichen Religion schon inne. Er kennt die biblische Geschichte und das Glaubensbekenntniß der christlichen Kirche und er kennt es nicht blos, er hat es nicht blos in seinem Gedächtnisse, sondern stimmt ihm mit seinem Herzen bei, er glaubt das, was er kennt und macht es zur Richtschnur seines Lebens. Der Katechismusunterricht hat eben die Aufgabe, den Inhalt der christlichen Religion so darzustellen, daß er dem Gefühle des Schülers recht zugänglich wird. Damit aber dieß geschehe, damit der christliche Inhalt wirklich zu einem Eigenthume des Herzens werde, dazu trägt allerdings einerseits die volle Ueberzeugung des Lehrers von dem Inhalte, den er lehrt, und seine Liebe zu dem, von welchem er den Unmündigen Zeugniß ablegen soll, das Allermeiste bei, anderseits aber werden die religiösen Wahrheiten dem Knaben doch auch dadurch besonders zugänglich, daß ihm dieselben in einer sowohl der Natur des Inhalts als dem Bedürfnisse des kindlichen Alters angemessenen Methode mitgetheilt werden.

Die christliche Religion hat aber zwei Seiten. Sie ist theils Geschichte, theils Lehre. Die Geschichte ist das Anschaulichere, die Lehre ist das Abstractere. Die Geschichte ist daher auch das Verständlichere und also dasjenige, mit dem beim Unterrichte angefangen werden muß. Die erste Stufe des Katechismusunterrichts besteht in der Mittheilung einzelner biblischer Geschichten,

in denen sich eine religiöse Empfindung, ein Glaube an Gott ausspricht. Es sind Geschichten, die äußerlich als nichts weiter als Geschichten und ohne alle Reflexion erscheinen, die aber einen religiösen Hintergrund haben, von welchem aus diese Geschichten ihre rechte Bedeutung erhalten. Solche von Glauben und Liebe zu Gott Zeugniß ablegende Geschichten enthält die Bibel in großer Fülle, das alte Testament so gut, wie das neue. Die Geschichten des alten Testamentes sind noch äußerlicherer Art, als die des neuen, in welchem wegen der tiefern Innerlichkeit, zu welcher der religiöse Geist durch die Erscheinung des Sohnes Gottes erwacht ist, auch die einzelnen Geschichten, die ganz besonders von dem Erlöser selbst und sodann auch von den ersten Christen erzählt werden, einen viel geistigeren Character tragen, als die Geschichten des alten Testaments. Wie die göttliche Offenbarung des alten Testaments sich an das Volk der Juden und an das Land Palästina, also an ein äußerlich gegebenes Volk und Land knüpft, so haben auch die Geschichten des alten Testaments durchweg den Character von empirischer Einzelnheit und äußerlicher Anschaulichkeit. Daher sind die Geschichten des alten Testaments dem Knaben die verständlichsten und sie müssen daher auch den geschichtlichen Theil des Katechismusunterrichts beginnen. Die Geschichten z. B. von den drei Stammvätern der Israeliten, besonders die von Abraham in der Bibel erzählten liegen dem Gesichtskreis des Knaben so nahe und sind so verständlich, daß er sie überaus gern hört und liest. Gewiß hat gar Mancher die Erfahrung an sich gemacht, daß er in seinen Knabenjahren nichts lieber gelesen hat, als das erste Buch Mosis.

Anderseits sind diese Geschichten für die Erweckung des religiösen Sinnes überaus vortrefflich geeignet. Ohne daß oft viel von Gott und göttlichen Dingen die Rede ist und ohne daß die Geschichten ihren rein geschichtlichen Character aufgäben und zur Reflexion sich hinneigten, haben sie doch mit wenigen Ausnahmen einen tief religiösen Character und stimmen das kindliche Gemüth zur Ehrfurcht und Vertrauen zu Gott. Was liegt in den einzelnen Geschichten des Abraham für ein unendliches Vertrauen

zu Gott und was für ein unbedingter Gehorsam gegen den Willen Gottes, ohne daß doch oft von diesen den Menschen allernöthigsten Eigenschaften ein Wort die Rede wäre. Das Gottvertrauen und der Gehorsam gegen Gott und anderseits wieder die Sorge Gottes für seine Kinder spricht sich blos thatsächlich und eben darum für das kindliche Alter so verständlich und eindringlich aus. Es würde auch auf dieser Stufe ganz unzweckmäßig seyn, wenn der Lehrer auf diesen Gefühlshintergrund der Geschichten den Schüler weitläufig aufmerksam machen wollte. Wo Thaten so deutlich sprechen, da verhallen Worte oder schwächen den Eindruck.

Eben so reichhaltigen Stoff für diese erste Stufe des Katechismusunterrichts bieten die Geschichte Josephs, die Errettung der Juden aus der ägyptischen Sclaverei, die Gesetzgebung und besonders auch die Geschichte Davids dar. Die Geschichte Josephs ist ein thatsächlicher Beweis, wie eine fromme, gottesfürchtige Gesinnung, die kein größeres Uebel kennt, als wider Gott sündigen, ein fester Halt des Lebens ist und durch alle Leiden und Trübsale — und wären sie auch noch so bitter — sicher hindurchleitet. Wie ist ferner die erhabene Weise, wie die Gesetzgebung erzählt wird, so geeignet, Ehrfurcht gegen Gottes Willen einzuflößen! Die Seite der Erhabenheit, die sich in sinnlichen Ereignissen ausspricht, ist es eben, die diese Geschichten dem sinnlichen Knabenalter so zugänglich macht und so gleichsam methodisch zu dem geistigen Hintergrunde, dessen Vordergrund die sinnlichen Erscheinungen sind, hinüberleitet. Es ist hier nicht der Ort, auf diese biblischen Geschichten einzeln einzugehen. Nur das erinnere ich noch, daß das Leben Davids — des Mannes nach dem Herzen Gottes — eine wahre Fundgrube von solchen Geschichten ist, die einerseits so rein geschichtlich sind und in das Gebiet sinnlicher Wahrnehmung fallen und doch anderseits auf eine so herrliche Weise Gottes treue Fürsorge und das ihr entsprechende menschliche Vertrauen und Hingebung abspiegeln. Es liegt in jeder solchen Geschichte eine religiöse Wahrheit, eine Lehre, aber diese Wahrheit wird nicht für sich gegeben, sondern sie

ist in der Geschichte gleichsam verkörpert. Wie man die Güte und Liebe manchen Menschen gleichsam aus dem Gesichte abliest, so liest man aus diesen Geschichten, deren das alte Testament und das neue so viele erzählen, die Macht und Güte Gottes und die Gottesfurcht und das Gottesvertrauen des Menschen ohne Weiteres, ohne daß es noch des Redens und Erwähnens bedürfte.

Die erste Stufe des Katechismusunterrichts ist also rein historisch. Sie besteht in der Mittheilung von einer Reihe einzelner Geschichten, in denen sich irgend eine Eigenschaft Gottes oder ein religiöses Gefühl des Menschen ausspricht. Und da solche anschauliche Geschichten vorzugsweise im alten Testamente sich finden, so bezieht sich auch diese Stufe des Unterrichts mehr auf das alte Testament, als auf das neue.

Die zweite Stufe des Katechismusunterrichts ist der Uebergang von der Geschichte zur Lehre, von dem Aeußeren zum Inneren. Es werden auch hier noch Geschichten gelehrt und gelernt, aber die Geschichte bleibt nicht als Geschichte stehn, sondern es wird in ihr ein geistiger Zusammenhang nachgewiesen. Die einzelnen Stufen der Geschichte sind eben so viele verschiedene Momente einer religiösen Wahrheit. Der Schüler wird auf dieser Stufe gewöhnt, in dem äußern Verlauf einer Geschichte den innern Verlauf einer religiösen Lehre zu sehen. Die Geschichte wird nicht als bloße Geschichte mitgetheilt, um durch diese Mittheilung das religiöse Gefühl zu erregen oder zu beleben, sondern in der Geschichte wird der innere Geist der Wahrheit und der Erkenntniß, von welchem die Geschichte nur die Verleiblichung ist, mitgetheilt. In dem äußern Verlauf der Geschichte muß der Schüler auf dieser Stufe die innere Entwicklung einer Lehre sehen.

Zu diesem Behufe können allerdings auch solche Geschichten wieder durchgenommen werden, die schon auf der ersten Stufe mitgetheilt worden sind, nur daß jetzt das Innere dieser Geschichten dem Schüler aufgedeckt und zum deutlichen Bewußtseyn gebracht wird, während es vorher nur gefühlt wurde.

Aber ungleich zweckmäßiger für diese Stufe sind solche Geschichten, die für sich schon das Innerliche und Geistige viel reiner aussprechen, als dieses die Geschichten des alten Testaments im Ganzen genommen thun. Solche Geschichten sind die Geschichten des neuen Testaments, namentlich die innerlichste, geistigste und heiligste aller Geschichten, die Geschichte des Erlösers. In der Geschichte Christi drückt sich die ewige Wahrheit auf eine so deutliche Weise aus, daß man, wenn man sie recht bedenkt, mehr im Gebiete des reinen Geistes als im Gebiete historischer Wirklichkeit zu wandeln glaubt. Das Leben Christi ist ein Leben im heiligen Geiste. Es ist ein Leben, in dem nichts falsch und unheilig ist, sondern Alles ist durch und durch wahr und heilig und ein reiner Spiegel der Wahrheit und Heiligkeit. In diesem heiligen und unvergleichlich herrlichen Leben ist die zeitliche Wirklichkeit und Entwicklung ein unmittelbarer und ungetrübter Abdruck der ewigen Wahrheit und Liebe. Das Innerlichste und Geistigste — die ewige Idee der Wahrheit — ist hier äußerlich und wird geschaut als ein Aeußerliches. In Jesu Christo, unserm Heilande, ist Gott selbst Mensch geworden und daß er dieses ist, erkennt man daran, daß Alles, was in dem Evangelium von ihm erzählt wird, der klare Ausdruck des göttlichen Wesens und des göttlichen Thuns ist, obgleich doch Alles auch menschliches Wirken und Thun ist. Die Geschichte Christi ist eine durch und durch wahre und vernünftige Geschichte. In ihr ist die historische Wirklichkeit und Einzelnheit mit der ewigen göttlichen Wahrheit und Allgemeinheit identisch. Jedes Moment seiner Geschichte ist ein Moment der Wahrheit selbst und jedes Moment seiner Geschichte und die ganze Geschichte durch und durch ist daher Glaubensartikel. Wäre seine Geschichte eine gewöhnliche Geschichte, die mit Wahrheit und Trug mannigfach untermischt ist, so wäre es eine Gotteslästerung, die Geschichte Jesu Christi zum Glaubensartikel zu machen, aber seine Geschichte ist durch und durch heilig, wahr, göttlich und ein ungetrübter Ausdruck der göttlichen Wahrheit, Liebe und Seligkeit und daher ist seine Geschichte für den Glauben.

Diejenigen, die der Wahrheit nicht so viel Macht zutrauen, sich historische Wirklichkeit zu geben, sondern sie für etwas blos Inneres und Jenseitiges halten, müssen diese wahrste aller Geschichten, die Geschichte Christi für eine Mythe halten, weil in ihr das Ewige als empirisch Einzelnes erscheint. Dieselben glauben aber auch an keine Erlösung der Menschheit, denn sie besteht darin, daß Gott ein einzelner Mensch geworden ist, um den einzelnen Menschen in sich aufzunehmen und durch den Tod der Einzelnheit den einzelnen Menschen zu einem Momente seiner zu machen.

Daher ist nun aber auch die Geschichte Christi und die einzelnen Momente dieser Geschichte das rechte Object von der zweiten Stufe des Katechismusunterrichts. In dieser Geschichte hat jedes Aeußere seine innere Gegenseite und daher kann die Aufgabe der zweiten Stufe des Katechismusunterrichts, die äußerliche Geschichte als eine innerliche Geschichte zu begreifen, am besten an den einzelnen Geschichten des Lebens Jesu und an dem ganzen Leben des Erlösers gelöst werden. Hier ist die volle Wahrheit wirklich geworden, daher kann auch in dieser Wirklichkeit die volle Wahrheit gefunden werden.

Auf diese Stufe gehört also die Betrachtung der Geburt, der Thaten, des Todes, der Auferstehung und der Himmelfahrt Christi, nicht aber blos die Erzählung dieser Thatsachen, sondern ganz besonders auch die Darlegung des ewigen Wesens der Wahrheit, welche in diesen Thatsachen erschienen ist. Auf diese zweite Stufe gehören z. B. auch die Parabeln Christi. Die Parabeln sind Geschichten, in denen die christliche Wahrheit versinnlicht wird, also sind sie auch für diese Stufe, auf welcher der Schüler in dem empirisch Wirklichen ein ewig Wahres erkennen und glauben soll, ganz besonders geeignet.

Die dritte Stufe des Katechismusunterrichts ist nun die eigentliche Lehre des Christenthums. Die Anordnung und der Stoff dieses Unterrichts ist durch den vortrefflichen lutherischen Katechismus bestimmt genug. Es kömmt also nur darauf an, daß diese Lehren, welche der Katechismus enthält, durch Geschichte

und Beispiel recht verständlich gemacht und auf das Leben des Schülers angewandt werden, auf daß sie nicht blos im Gedächtnisse haften, sondern mit dem Wesen und Leben des Schülers in unzertrennbarer Verbindung stehen und ein unverlierbares Eigenthum des Herzens seyn und bleiben.

Der Knabe muß die Lehren der christlichen Religion an seinem Herzen erfahren. Die Zustimmung des Herzens und Gewissens zu der christlichen Lehre ist der beste Erfahrungsbeweis für die Wahrheit derselben.

Bewiesen werden aber die Lehren des Katechismus auch noch äußerlich durch Belege aus der heiligen Schrift. Denn daß der Schüler die heilige Schrift wirklich und wahrhaft als Gottes Wort und als den vollen Ausdruck und also auch Maßstab der absoluten Wahrheit betrachten und als seine höchste Auctorität verehren lernt, ist eine der heiligsten Aufgaben des Religionslehrers, die er nur dann vollständig lösen kann, wenn er selbst mit unbedingter Hochachtung gegen das Wort der Bibel erfüllt ist.

B. Von dem rationalen Religionsunterricht.

Der Katechismusunterricht ist dem Gymnasium mit andern Schulen mehr oder weniger gemeinschaftlich, der rationale Religionsunterricht ist ihm aber eigenthümlich. Daher ist auch die Religiosität eines Gymnasiums ganz besonders von der Weise abhängig, in welcher dieser Unterricht ertheilt wird. Zwar tragen alle Gegenstände und alle Bestrebungen der einzelnen Lehren das Ihrige dazu bei, einen allgemeinen Geist zu begründen und dieser allgemeine Geist muß der Geist der Wahrheit, der religiöse Geist seyn. Selbst solche Gegenstände, die zunächst mit der Religion unmittelbar nichts zu thun haben, tragen, wenn sie auf eine gründliche, tüchtige und wahre Weise gelehrt werden, zur Erweckung und Belebung des religiösen Geistes einer Anstalt etwas Wesentliches bei. Denn alle Dinge sind von Gott ausgegangen und in allen Dingen ist daher Gottes Wesen sichtbar und erkennbar und alle Dinge weisen, wenn sie in ihrer Wahrheit gefaßt werden, auf Gott selbst hin. Wenn irgend eine von den Schulwissenschaften und Uebungen nicht die Tendenz in sich hätte, Gott zu erkennen und zu verherrlichen, so wäre sie vom Uebel und müßte ausgeschlossen werden. Aber ist etwas Einzelnes vorzugsweise geeignet, den religiösen Geist eines Gymnasiums sey es zu befördern und zu erhalten oder zu verkümmern und zu zerstören, so ist es doch der Religionsunterricht. Wird der Religionsunterricht eines Gymnasiums nach Inhalt und Form im rechten Sinne ertheilt, so kann der Geist der Anstalt nicht ganz

schlecht seyn und manche nachtheilige Einflüsse, an denen es niemals fehlen wird, werden überwunden und unschädlich gemacht werden. Wird aber der Religionsunterricht eines Gymnasiums nicht in dem wahren Geiste ertheilt, sey es, daß der eigenthümliche christliche Inhalt entstellt oder daß nicht die dem Standpunkte der Schüler angemessene Lehrmethode in Anwendung gebracht wird, so muß das auf den Geist einer Anstalt sehr nachtheilig einwirken und manche an sich gute Bestrebungen, an denen es auch nie fehlen wird, werden nicht recht aufkommen und gedeihen können.

Von dem Geiste des Religionsunterrichts hängt hauptsächlich der religiöse und sittliche Geist eines Gymnasiums ab und es gehört daher, wie mich dünkt, zu den wichtigsten Aufgaben der Pädagogik, den rechten Geist und die Methode des Religionsunterrichts auf dem Gymnasium zu bestimmen und für die Aufrechterhaltung dieser rechten Weise Sorge zu tragen.

Daß der Inhalt des rationalen Religionsunterrichts derselbe bleiben muß, wie im Katechismusunterricht, ist schon gesagt und versteht sich von selbst. Gott bleibt ewig derselbe und die Erlösung der Menschheit bleibt auch ewig dieselbe, wie sollte also der Inhalt der Religion sich ändern können? Aber die Form, in der sich das Subject diesen ewigen und absolut wahren Inhalt aneignet, ändert und erneuert sich ohne Ende und entwickelt sich mit der Entwicklung des Menschen und leitet und bestimmt umgekehrt auch diese Entwicklung des Menschen.

Der Inhalt des rationalen Religionsunterrichts ist also auch theils Geschichte, theils Lehre, wie beim Katechismusunterrichte und auch der Fortschritt von der Anschauung zum Gedanken, vom Einzelnen zum Allgemeinen, also von der Geschichte zur Lehre ist hier derselbe, wie dort. Der rationale Religionsunterricht hat eben so drei Stufen, wie der Katechismusunterricht, aber der innere Character dieser drei Stufen, von welchen die erste die Geschichte, die letzte die Lehre und die mittlere die Entwicklung der Lehre aus der Geschichte gibt, ist ein wesentlich anderer.

1) Während in dem Katechismusunterricht nur einzelne Geschichten der heiligen Schrift, in denen sich die Gemeinschaft Gottes mit der Menschheit besonders offenbart, den Gegenstand des Unterrichts bildeten, so ist es nun in dem rationalen Unterrichte die biblische Geschichte im Zusammenhange, die den Gegenstand der historischen Stufe ausmacht. Die Bibel enthält nicht blos einzelne Geschichten, sondern das Ganze ist eine innig verbundene, lebendig von Stufe zu Stufe sich entwickelnde große Geschichte, die die Bibel uns erzählt. Es ist die Geschichte von der Erlösung der Menschheit. Durch alle noch so verschiedenen Erzählungen von der Geschichte der Schöpfung an bis zu der Geschichte von der Ausgießung des heiligen Geistes am Pfingstfeste zieht sich ein geistiger Faden hindurch, der Alles zu einem lebendigen Ganzen verbindet und alle einzelnen Geschichten zu Gliedern Einer lebendigen großen Geschichte macht. Es ist, wie gesagt, die Geschichte von der Erlösung der Menschheit, die das leitende Princip der biblischen Erzählungen bildet, die Geschichte von der Aufnahme der Menschheit in das Leben Gottes oder die Geschichte von der Menschwerdung des ewigen Gottes. Die Schöpfung des Menschen zum Ebenbilde Gottes, der Sündenfall, das Gesetz, das den Menschen züchtigt und von seiner Sünde überführt, die aus dem Gesetze kommende Buße, die sich in den Psalmen so unvergleichlich schön ausspricht, die Sehnsucht nach Erlösung und die bestimmte Erwartung des Erlösers in den Propheten, endlich die Erscheinung des Sohnes Gottes in der menschlichen Natur, sein Leben in menschlicher Schwäche bei ungetrübter göttlicher Kraft und Vollkommenheit, sein Sterben als Mensch und seine Auferstehung als Gott, seine Himmelfahrt und Wiedervereinigung mit Gott und in ihm und in seiner Menschheit die vollbrachte Wiedervereinigung der Menschheit mit Gott, endlich die durch Christi Tod und Auferstehung möglich gemachte Mittheilung des heiligen Geistes an alle, die an Christum glauben; alle diese einzelnen Geschichten, die die Bibel erzählt, sind die einzelnen, nothwendig auseinander folgenden und lebendig verbundenen Momente Einer und derselben Geschichte.

Es ist Eine große, eine wahrhaft göttliche Geschichte, die in den einzelnen Momenten ihres Verlaufs erzählt wird. Und es ist eine Geschichte, die sich zwar in ihren einzelnen Theilen allerdings zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten und an bestimmten Personen ereignet hat, die also in so fern allerdings der Vergangenheit angehört, aber es ist anderseits die nothwendige Geschichte der Menschheit auf ihrem Wege zu Gott und als solche eine allgemeine Geschichte d. h. eine Geschichte, in deren einzelnen Momenten sich die Momente der allgemeinen Entwicklung des menschlichen Wesens darstellen. Es ist also die Geschichte, die jeder einzelne Mensch an sich selbst durchmachen muß im Glauben, wenn er zu Gott kommen will. Es ist der nothwendige Weg der Menschheit zur Gottheit, der hier beschrieben wird. Diese Geschichte ist daher, so sehr sie eine einzelne der Zeit angehörige Geschichte ist, doch allgemein und deshalb Gegenstand des Glaubens. Wer nicht an die Geschichte der Erlösung glaubt, der kann nicht erlöst werden. Wie könnte einer an sich selbst die Erlösung verwirklichen, der nicht an die Wirklichkeit der Erlösung der Menschheit glaubt? Wie könnte ich nach etwas streben, dessen Existenz ich bezweifele?

Darum ist es eine Hauptaufgabe des Religionsunterrichts, daß dem Schüler die Geschichte der Erlösung nach ihren einzelnen Momenten als eine Thatsache vorgehalten wird, an die man vor allen Dingen und immerfort lebendig glauben muß, um ihren Segen an sich selbst zu erfahren und an sich selbst von Neuem vollenden zu lassen, was durch Gott einmal in der Geschichte vollendet worden ist.

2) Wenn die zusammenhängende Geschichte der Erlösung der Menschheit der rechte Gegenstand von der untersten Stufe des rationalen Gymnasialunterrichts ist, so brauchen wir nur die Entwicklung, die das Christenthum nach der Vollendung des Erlösungswerks nimmt, zu verfolgen, um den passenden Gegenstand der zweiten Stufe des rationalen Gymnasialunterrichts zu erhalten. Wenn sich der einzelne Mensch vernünftig entwickelt, so entwickelt er sich so, wie die ganze Menschheit sich entwickelt

hat. Die Entwicklung der Menschheit im Großen und Ganzen ist absolut wahr und vernünftig, weil sie von Gott selbst geleitet wird. Die Erkenntniß von dem Entwicklungsgange der Menschheit ist daher von großem Interesse für Pädagogik, weil man in der Entwicklung der Menschheit einen absolut wahren Typus gewinnt, nach welchem der einzelne Mensch bis zu der Stufe erzogen werden muß, die sein Volk in der Gegenwart erreicht hat. Indem nun die Religiosität des Gymnasiasten sich bis zu der wissenschaftlichen Gestalt, die sie sich gegenwärtig in den besten Geistern gegeben hat, entwickeln soll, so hat er zu diesem Behufe keinen andern Weg zu gehen, als den die Geschichte selbst vorgezeichnet hat. Nachdem aber das Erlösungswerk vollbracht und die Kirche, als die Gemeinschaft der Gläubigen an Jesus Christus, gegründet war, da begann die Entwicklung der Kirche. Vor allen Dingen besteht das Wesen dieser Entwicklung in der festen Bestimmung der Lehren, die den eigenthümlichen Inhalt des Christenthums ausmachen. Eine Gemeinschaft der Gläubigen, wie die Kirche ist, bekömmt nur dadurch feste und lebendige Existenz, daß der gemeinschaftliche Glaube, der alle in Eins zusammenhält, bestimmt hingestellt wird. Daher besteht in den ersten Zeiten die Entwicklung des Christenthums in der Feststellung der Lehre, wenn wir von den äußern Kämpfen absehen, die einen politischen Character haben und daher hier unberücksichtigt bleiben. Die Bibel enthält zwar alle Elemente der christlichen Lehre. Ueberall in der Bibel wird nicht blos die Geschichte der Erlösung erzählt, sondern es wird auch gelehrt das Wesen Gottes und die Bestimmung des Menschen. Aber eine zusammenhängende Lehre — ein Glaubensbekenntniß — enthält die Bibel nicht, obgleich alle einzelnen Lehren, wie sie jetzt das Glaubensbekenntniß der Kirche bilden. Die Lehren der Bibel knüpfen sich an die Geschichte, sie werden nur gelegentlich gegeben, wie sie die Erlösungsgeschichte an die Hand gibt. In der Erlösungsgeschichte liegt auch die ganze christliche Lehre. Die Erlösungsgeschichte ist die Geschichte der Wahrheit und alle Wahrheit des Christenthums ist nur eine Aufdeckung des Innern der

Erlösungsgeschichte. Was in der Erlösungsgeschichte an sich schon enthalten ist, das wird in der christlichen Lehre als solcher nur gesetzt. Daher kömmt es, daß in der Bibel selbst sich an alle Momente der Geschichte so viele Lehren knüpfen. Die Aussprüche Christi über Gott sind die reinste Wahrheit und der feste Grund und unerschöpfliche Quell aller Wahrheit, die das Christenthum lehrt. Aber auf eine zusammenhängende Lehre ist es dennoch in der Bibel nicht abgesehen.

Die Lehre im Zusammenhang bildet sich erst in der Kirche aus. Hier wird die Lehre das Erste und Vorwiegende, was vorhin nur das Zweite und Untergeordnete war. Die ersten Zeiten der Kirche sind daher eine Bestimmung und Feststellung der Dogmen des Christenthums. Ein Dogma nach dem andern tritt in den Vordergrund, wird von entgegengesetzten Seiten bezweifelt und bekämpft, sodann aber über allen Streit erhoben, als eine bestimmte Wahrheit und Ueberzeugung der Kirche ausgesprochen und als ein ewiges Kleinod derselben aufbewahrt. Man lernt die Lehren des Christenthums mit ganz andern Augen ansehen und ganz anders achten, wenn man sieht, wie viele Kämpfe, ja Blut es kostete, um jede derselben als ein Eigenthum der Kirche auszusprechen. Jedes dieser Dogmen bildet einmal, sobald seine Zeit gekommen ist, Epoche in der Kirchengeschichte. Es bewegt dann das Interesse der gesammten Christenheit, wird angefochten auf alle Weise, aber durchgefochten und zu einer ewig geltenden Wahrheit der Kirche erhoben. Man lernt daher bei dieser Gelegenheit alle Einwendungen des natürlichen Verstandes kennen, die derselbe gegen die christliche Wahrheit zu machen hat. Mancher denkt wohl jetzt in seinem Unglauben, er sagt etwas Neues und Besonderes, wenn er Einwendungen gegen die christlichen Wahrheiten macht und doch sind alle solche Einwendungen schon viel schärfer und bestimmter in der Geschichte dagewesen und geschichtlich widerlegt worden. Mancher würde abstehen von seinen thörichten Einwendungen, wenn er sähe, daß sie in der Geschichte schon viel schärfer und besser gemacht worden sind, als er sie macht. Aber diese Einwendungen gewähren zugleich der

christlichen Erkenntniß den großen Vortheil, daß man durch sie die unterschiedenen Seiten der christlichen Dogmen kennen lernt. Es bleibt nicht beim unmittelbaren Glauben der Dogmen, sondern man wird in die abstracten Elemente derselben durch diese Einwendungen hineingeführt und lernt ihren vollen Inhalt und Umfang kennen. Denn jedes Dogma ist ein lebendiges Ganze und hat als solches seine entgegengesetzten Seiten, gleichsam einen Leib und eine Seele. Die Einwendungen gegen die Dogmen sind nur Abstractionen, es wird in ihnen eine Seite des lebendigen Inhalts abstrahirt und gegen das Ganze für sich geltend zu machen gesucht, während sie doch für sich allein todt und nur in ihrer Einheit mit ihrer Gegenseite lebendig ist. Daher kömmt es ja auch, daß mit jeder solcher Einwendung, die der abstracte Verstand gegen ein Dogma macht, in der Kirchengeschichte eine völlig entgegengesetzte zugleich auftritt. So stehen neben den Manichäern die Gnostiker, neben Sabellius Arius, neben Nestorius Eutyches, neben Augustinus Pelagius. In den entgegengesetzten Irrthümern lernt man daher die entgegengesetzten Momente der Wahrheit selbst kennen und der Glaube an die Wahrheit wird zu einer lebendigen Erkenntniß von dem vollen Inhalt der Wahrheit.

So ist die geschichtliche Entwicklung der christlichen Lehre selbst bei allen Irrthümern, mit denen sie verbunden ist, ein herrliches Mittel, eine volle Einsicht und Erkenntniß von dem ganzen Inhalt der christlichen Lehren und ihren entgegengesetzten Momenten zu gewinnen. Und eben darum bildet diese geschichtliche Entwicklung der christlichen Lehre eine nothwendige Stufe in dem rationalen Religionsunterrichte, vorausgesetzt, daß der Lehrer, der ihn ertheilt, nicht selbst in einer der Einseitigkeiten steckt, die die Kirche bekämpft und widerlegt hat oder gar diese lebendige Entwicklung der Lehre in der Kirche für ein buntes Gemisch von allerhand sonderbaren Meinungen und Einfällen hält. Denn ein Hauptgesichtspunkt in dieser geschichtlichen Entwicklung der christlichen Lehre besteht darin, daß die Lehren nicht in einer zufälligen, durch subjectives Belieben bestimmten Ordnung in der Kir-

chengeschichte auftreten und nach einander Epoche machen, sondern daß die Ordnung, in der die Lehren nach einander festgestellt werden, vernünftig und nothwendig und durch Gott selbst herbeigeführt ist. Wie die Erlösungsgeschichte, die in der Bibel dargestellt ist, nicht anders seyn konnte, als sie ist und wie deren Momente und Stadien mit göttlicher Nothwendigkeit auseinander hervorgehen, so ist die Entwicklung der christlichen Lehre in der Kirche nothwendig und die einzelnen Lehren werden in der Ordnung bestritten und gerechtfertigt, in der sie auseinander hervorgehen. Die Entwicklung der Lehre bewegt sich von Gott zu dem Menschen, wie die Geschichte der Erlösung. Das Erste ist die Bestimmung des Wesens Gottes und das Letzte die Bestimmung des menschlichen Wesens, das die Freiheit ist. Wie die Religion in der Gemeinschaft Gottes mit dem Menschen besteht, so durchlaufen die Religionslehren in ihrer kirchlichen Entwicklung alle Stufen von Gott an bis zum Menschen in einer nicht von Menschen gemachten oder ersonnenen, sondern in einer aus dem Wesen der Sache fließenden Reihenfolge.

Daher lernt der Gymnasiast auf dieser zweiten Stufe des rationalen Unterrichts, die man die kirchenhistorische nennen könnte, während die erste die biblische ist, nicht blos die einzelnen Lehren nach ihren Momenten und nach den Einseitigkeiten, zu denen ihre Auffassung hinführen kann, kennen, sondern er sieht auch geschichtlich die Entwicklung der einen Lehre aus der andern. Während die erste Stufe den Inhalt und Zusammenhang von der Geschichte der Erlösung gab, so gibt diese zweite den geschichtlichen Inhalt und Zusammenhang von der christlichen Lehre, von der Erlösungslehre.

Aber die christliche Kirche stützt sich nicht blos auf eine gemeinschaftliche Lehre, sondern sie hat auch einen gemeinschaftlichen Cultus, eine Reihe von heiligen Handlungen, durch welche sich der einzelne Mensch seine Versöhnung mit Gott vermittelt. Die Glaubenslehre ist die Lehre von der Gemeinschaft des Menschen mit Gott, im Cultus, namentlich in der lebendigen Spitze alles Cultus — im Abendmahl wird diese Gemeinschaft des

Gläubigen mit seinem Herrn wirklich vollbracht. Die Lehre ist das theoretische Moment, durch welches die Kirche einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt und Halt erhält, der Cultus das practische. In einer gemeinschaftlichen Lehre und in einem gemeinschaftlichen Cultus verwirklicht sich die Idee der Kirche oder die Idee von der Gemeinschaft der Gläubigen. Der Cultus durchläuft in der Kirchengeschichte eben so mehrere Stufen, wie die Lehre. Er wird in den letzten Zeiten des Katholicismus unmittelbar vor der Reformation so äußerlich, daß aller göttlicher Geist und alles Glaubensleben daraus verschwindet und wird zu einem glänzenden Formalismus und leerem Gepränge, wogegen die Reformation das Innere, den Glauben und die Rechtfertigung durch den Glauben als das Erste und Letzte hinstellt und so einen Cultus begründete, dessen Aeußerungen durchdrungen sind von dem Geiste des Glaubens und der Liebe.

Auch diese geschichtliche Entwicklung des Cultus und der kirchlichen Einrichtungen hat der Schüler auf diesem zweiten Cursus zu durchlaufen. Keiner begreift die Gegenwart, der nicht ihre Entwicklung aus der Vergangenheit kennt. Keiner kann sich des Glücks und der Freiheit, der evangelischen Kirche anzugehören, recht freuen, der nicht die Vorstufe der evangelischen Kirche, die katholische in ihrer Entwicklung und ihrer letzten Veräußerung und Entartung kennt. Keiner kann in sich den Trieb fühlen, seine Kirche zu vertheidigen und ihr wahrhaft mit Geist und Herz und allen seinen Kräften anzugehören, wenn er nicht gesehen hat, was für Mißbräuche durch die Gründung derselben aufgehoben worden sind. Und selbst wenn wir von diesen Mißbräuchen absehen, selbst wenn wir die katholische Kirche auch jetzt noch als ein nothwendiges Moment der christlichen Kirche anerkennen und als einen vernünftigen Wunsch ansehen wollten, daß die Festigkeit und Nothwendigkeit in den Einrichtungen der katholischen Kirche mit der Innerlichkeit und Freiheit des protestantischen Bewußtseyns sich immer lebendiger vereinigen möchten; so bleibt das Studium der kirchlichen Entwicklung für den wissenschaftlich Gebildeten immer unentbehrlich. Denn der rechte Begriff der

kirchlichen Gemeinschaft geht nur aus der Entwicklung hervor. Wie der Begriff der Kirche, wie er gegenwärtig bestimmt wird, sich auf historischem Wege herausgebildet hat, so kann auch in dem empirischen Subjekte dieser Begriff nur dadurch lebendig erweckt werden, daß er im Geiste diesen historischen Weg durchmacht.

3) Aber das Resultat der historischen Entwicklung der christlichen Lehre und des christlichen Cultus ist ein bestimmtes Glaubensbekenntniß und eine bestimmte Einrichtung der kirchlichen Gemeinschaft. Der Schüler auf dieser Stufe kennt schon beides, ja er kennt es nicht blos, sondern sein Geist stimmt bei und findet in der Lehre und dem Cultus der Kirche das größte Kleinod seines Lebens, wenn er nicht durch seine oder Andrer Schuld dieses Segens verlustig gegangen ist. Schon aus dem Katechismusunterricht kennt der Schüler die christliche Lehre und die kirchlichen Einrichtungen und die beiden untern Stufen des rationalen Unterrichts haben diese Kenntniß lebendiger entwickelt. Dazu kömmt, daß jeder an dem öffentlichen Gottesdienste und den heiligen Handlungen der Kirche Theil nimmt und daher mit dem Geiste und den Einrichtungen sowohl der Kirche im Allgemeinen, als seiner Confession insbesondere in fortwährender Gemeinschaft steht.

Der dritte Cursus des rationalen Unterrichts, der in die erste Classe des Gymnasiums gehört, hat es also mit einem wohlbekannten Inhalte zu thun, mit der christlichen Lehre, wie sie in der Bibel enthalten ist und aus der heiligen Schrift geschichtlich sich entwickelt hat. Aber es kömmt hier darauf an, daß der Schüler auf dieser Stufe den vernünftigen Zusammenhang der Lehre erkennen lernt. Der Unterricht ist noch nicht philosophischer Art und entwickelt die christliche Wahrheit noch nicht aus einem Principe mit wissenschaftlicher Nothwendigkeit, sondern er bezieht sich noch auf die historisch gegebene Kirchenlehre und entwickelt den vernünftigen Zusammenhang derselben. Die Religion ist nicht blos für das Gefühl, auch nicht für den Verstand blos, sondern sie ist für den ganzen menschlichen Geist nach allen

seinen Momenten und Thätigkeiten. In der Religion ist der ganze Mensch eins mit Gott, indem er sich in sich selbst aufgibt und zu einem Momente Gottes aufgenommen wird. In der Religion wird der ganze Mensch in seiner Einzelnheit und Verlassenheit absolut negirt und zu einem lebendigen Gliede in dem Geiste der Wahrheit gemacht. In der Religion wird daher der Mensch durch und durch frei. Das ganze menschliche Wesen wird seiner Endlichkeit enthoben und aufgenommen in das unendliche Wesen und Leben Gottes in Jesu Christo. Die Religion ist eine durchgreifende Befreiung und Befriedigung. Nicht diese oder jene Geistesthätigkeit wird in der Religion der Wahrheit frei und befriedigt, sondern der ganze Geist wird in dem religiösen Act durch und durch frei und freudig. Der ganze Geist lebt in Gott, so fern er religiös ist, und so leben alle Kräfte desselben ein göttliches Leben, ein Leben der Wahrheit, ein Leben der Liebe und ein Leben der Seligkeit. Die wahrhafte Religion ist daher eben so sehr für das Gefühl als für die Vernunft und die christliche Religion enthält daher auch alle Elemente der tiefsten Vernunft und der innigsten Liebe. Sie ist durch und durch wahr, nicht blos für das Gefühl, das in ihr seine schönste Lust und Freude findet, sondern auch für die Vernunft, die in ihr die volle Befriedigung aller ihrer Bedürfnisse, die ewig gültige Antwort auf alle ihre Fragen findet.

Diesen vernünftigen Zusammenhang der historisch gegebenen christlichen Lehren und ihre Uebereinstimmung mit den Anforderungen der Vernunft nachzuweisen, ist die Aufgabe des letzten Cursus des Religionsunterrichts, wie er auf Gymnasien ertheilt werden muß. Marheineke hat in seinem Lehrbuch des christlichen Glaubens und Lebens im zweiten Cursus, der die Lehre vom christlichen Glauben und Leben enthält, ein zweckmäßiges Beispiel gegeben, wie dieser Unterricht den Bedürfnissen der Schüler angemessen zu behandeln seyn möchte. Es hat zwar auch dieses Buch seine Mängel. Abgesehn nämlich davon, daß in demselben die christlichen Lehren nicht mit gleichmäßiger Liebe, sondern besonders diejenigen bedacht sind, welche eine rein speculative Be-

handlung zulassen oder besser in der hegelschen Philosophie erfahren haben, so möchte doch der Hauptmangel des Buchs nicht darin, sondern in der Kälte und Steifheit der Form bestehen, die im Ganzen genommen herrschend ist und nur hie und da von einer erfreulichen Beweglichkeit und Wärme unterbrochen wird. Man sieht es dem Buche an, daß es von einem verfaßt ist, der eine speculative Dogmatik geschrieben hat. Die Resultate der eigentlichen Dogmatik sind oft nur für diesen Standpunkt des Gymnasiums accommodirt, man fühlt es, daß die Pflanzen nicht auf diesem Boden gewachsen sind, sondern auf einem viel fettern und reichern und daher auf diesem, auf den sie übergepflanzt sind, nicht so ganz gedeihen wollen. Ein solches Lehrbuch muß sein eigenthümliches Leben in sich selbst haben, es darf an gar nichts erinnern, weder Höheres noch Niederes, sondern in sich selbst lebendigen Fortschritt und Beweis enthalten.

Aber dessenungeachtet ist das Lehrbuch von Marheineke immer noch sehr brauchbar. Es gibt den reinen christlichen Inhalt und ringt nach der für die Bedürfnisse des obern Gymnasiums zweckmäßigen Form, wenn es dieselbe auch nicht immer findet. Auch die kirchenhistorische Einleitung scheint mir vortrefflich und kann in Verbindung mit der symbolischen dem zweiten Cursus des rationalen Unterrichts — dem kirchenhistorischen — recht gut zu Grunde gelegt werden.

Was aber das Lehrbuch von Marheineke für den Religionsunterricht des Gymnasiums verhältnißmäßig so geeignet macht, ist außer der Ueberzeugung seines Verfassers von der Wahrheit der christlichen Dogmen und außer der wissenschaftlichen Consequenz, die überall sichtbar ist, doch besonders der Umstand, daß das apostolische Glaubensbekenntniß zu Grunde gelegt wird, an welches alle Betrachtungen und Entwicklungen angeknüpft werden. Das apostolische Glaubensbekenntniß ist die Quintessenz der christlichen Wahrheit, ein rechter lebendiger Inbegriff der christlichen Lehre und darum wohl auch von allen christlichen Confessionen so einstimmig angenommen. Nirgends ist die Lehre von Gottes Wesen und Werken und von der Bestimmung des Men-

schen auf eine so einfache und klare und doch so vollständige und tiefe Weise und in einer so naturgemäßen Ordnung ausgesprochen, als in dem apostolischen Glaubensbekenntniß. In ihm ist die Blüthe aller Weisheit und Erkenntniß enthalten, denn in ihm ist das wahrhaftige Wesen Gottes ausgesprochen, sein ewiges Wesen und sein ewiges Wirken und sein heiliger Wille.

Denn das apostolische Glaubensbekenntniß ist eine Auseinanderlegung der Dreieinigkeit Gottes. Es spricht aus, daß Gott in sich selbst Vater, Sohn und heiliger Geist ist und daß sich Gottes dreieiniges Wesen offenbart in seinen Werken, in dem Werk der Schöpfung, in dem Werk der Erlösung und in dem Werk der Heiligung oder der Gründung der Kirche. In den drei Werken Gottes liegt aber zugleich das Wesen und die Bestimmung des Menschen, den Gott zu seinem Ebenbilde schuf, den Gott in Jesu Christo erlöste, weil er der Erlösung bedürftig war und dessen Bestimmung ist, in Gott heilig und einst selig zu werden. Also darum, weil das apostolische Glaubensbekenntniß die absolute Wahrheit so rein und geordnet ausspricht, darum ist es so geeignet, daß an ihm und mit Bezug auf dasselbe der wissenschaftliche Zusammenhang der ewigen Wahrheit des Christenthums zum Bewußtseyn gebracht wird.

So viel von den drei Stufen des rationalen Religionsunterrichts. Sie sind die Formen, unter welchen die christliche Religion mitgetheilt werden muß, damit sie dem jedesmaligen Standpunkte der Bildung des Schülers entspreche und nicht mit seinen sonstigen Bestrebungen in einen unauflöslichen Conflict gerathe. Die drei angegebenen Stufen sind die dem jedesmaligen subjectiven Bedürfniß angemessenen Formen des religiösen Inhalts. Aber dieser Inhalt muß bei Alle dem überall absolut derselbe bleiben. Und damit dieses der Fall sey, damit die Religion in dem Wechsel der subjectiven Gestaltung nicht ihr ewig gleichbleibendes objectives Wesen verliere, dazu dient die Lectüre der Bibel. Die Bibel enthält die Substanz der Religion. Welche Form der religiösen Wahrheit nicht mit ihr übereinstimmt, eine solche ist keine Wahrheit. Die Erzählungen und Sprüche

der Bibel sind die lieblichste Musik, aus welchen dem Menschen die Grundtöne aller Wahrheit entgegen tönen. Sie ist das allerhöheste und edelste Heiligthum, wie der größte Verehrer der Bibel Dr. Martin Luther sagt, auch die allerreichste Fundgrube, die nimmermehr genug ausgegründet, noch erschöpft werden mag. In diesem Buche, sagt er, findest Du die Windeln und Krippen, darinnen Christus lieget, dahin auch der Engel die Hirten weiset. Es sind wohl schlechte und geringe Windeln, aber theuer ist der Schatz, Christus, so darinnen liegt. Sie ist ein Wald von Blumen. Je öfter Du sie schüttelst, desto mehr Früchte fallen Dir herab und desto schöner sind sie gestaltet und desto lieblicher und süßer ist ihr Geschmack. Sie ist ein Born, aus dem lebendiges Wasser quillt. Je mehr Du schöpfest, desto gewaltiger dringt es heraus und jeder Trunk dieses Wassers stillt den heißen Durst Deines bessern Ichs nach Wahrheit. Welche Entwicklungsstufen die christliche Wahrheit und Erkenntniß auch noch durchlaufen möge, die gemeinschaftliche Wurzel, aus welcher sie hervorwachsen, wird die Bibel bleiben, weil sie den ewig sich selbst gleichen Inhalt gibt, der allem lebendigen Wechsel der Formen zu Grunde liegt. Soll daher auch der Gymnasialunterricht einen festen Halt gewinnen, so müssen die Lehren der drei Stufen desselben nicht blos fortwährend durch Stellen aus der Bibel erläutert und bestätigt werden, sondern es muß auch den drei Cursen die Lectüre biblischer Bücher parallel laufen. Doch müssen jetzt die biblischen Bücher dem wissenschaftlichen Standpunkte des Gymnasiasten gemäß im Zusammenhange gelesen und im Zusammenhange und mit Rücksicht auf das Ganze der christlichen Lehre erklärt werden. Auch setzt die Sprachkenntniß den Schüler der obersten Classen in den Stand, die neutestamentlichen Schriften in der Ursprache zu lesen. Die Verstandesbildung, welche der Schüler in den obersten Classen erlangt hat, setzt ihn in den Stand, den Gedankenzusammenhang, der die einzelnen Aussprüche und die Geschichten einer biblischen Schrift zu einem Ganzen vereinigt, zu verfolgen oder wenigstens, wenn derselbe dargelegt wird, zu begreifen. Also muß auf diesen Stufen nicht

blos das Einzelne gründlich und im Geiste der christlichen Wahrheit erklärt, sondern auch der Faden möglichst aufgezeigt werden, der alle Einzelnheiten durchzieht und sie zu Gliedern eines Ganzen macht, zu Perlen eines Perlenkranzes. Als Hülfsmittel zu dieser zusammenhängenden Erklärung der biblischen Schriften dienen die historischen Kenntnisse und die Kenntniß der Sprachen, die sich der Schüler in diesen Classen erworben hat.

Wenn der Schüler in den obern Classen des Gymnasiums sechs Jahre verweilt, so sind drei davon auf die Lectüre der Bibel zu verwenden. Die Auswahl dessen, was von der Bibel gelesen werden muß, bestimmt sich aber nach dem jedesmaligen Cursus der Lehre, welchem die Lectüre der Bibel parallel steht, sehr leicht. Zur ersten Stufe des rationalen Unterrichts, auf welcher die Geschichte der Erlösung der Menschheit gelehrt wird, gehört außer einigen passenden Büchern des alten Testaments eins der drei ersten Evangelien. Die drei ersten Evangelien sind deshalb die dieser Stufe angemessene Lectüre, weil in ihnen die reine Geschichte der Erlösung der Menschheit in Christo ohne viele Reflexion auf die darin liegenden Wahrheiten von der Person Christi und dem Wesen Gottes dargestellt wird.

Zur zweiten Stufe des Unterrichts, welche die geschichtliche Entwicklung der christlichen Lehre und des christlichen Cultus gibt, gehört besonders das Evangelium Johannis. In diesem Evangelium wird wohl auch die Geschichte der Erlösung erzählt, wie in den andern Evangelien, zugleich aber tritt in diesem Evangelium die innere Wahrheit des Erlösungswerks und die Herrlichkeit und Göttlichkeit des Erlösers und seine Liebe auf eine so klare Weise hervor, daß die historische Wirklichkeit als eine vollkommene Darstellung der ewigen Wahrheit erscheint. Alle Schriften des neuen Testaments enthalten Gottes Wort und sind in so fern von gleichem Werthe. In allen offenbart sich der Geist der Wahrheit, welcher in ihren Verfassern lebendig war und sie befähigte, die Geschichten, die sie erlebten oder von Augenzeugen hörten, und die Lehren, die sich daran knüpfen, der Wahrheit nach darzustellen. Ist aber irgend eine der neutestamentlichen

Schriften geeignet, den einzelnen Menschen in das Leben Gottes, das durch Jesum Christum der Menschheit gegeben ist, einzuführen und ihn mit Glauben an Gott und mit Erkenntniß seines Wesens und mit Liebe zu dem Erlöser zu erfüllen, so ist es das Evangelium des Johannes. Solch' eine Tiefe der Wahrheit, solch' eine Klarheit und Einfalt der Darstellung und solch' eine Innigkeit der Empfindung lebt in keinem andern Buche, als in diesem. Wer dieses Buch versteht — und wer wollte es nicht an der Hand eines einsichtsvollen Lehrers verstehen — der ist auf immer für das Christenthum gewonnen.

Da nun seine Lectüre und Erklärung in der Anordnung des Religionsunterrichts auf Gymnasien in die Zeit des blühenden Jünglingsalters verfällt, also in die Zeit, in welcher der Mensch ins Weite strebt und die Befangenheit des Knaben abwerfend eine neue Welt aus sich zu gestalten beginnt, die sich zunächst in seinen Idealen ankündigt, — so kann in diesem Falle die Wirksamkeit unsers Evangeliums erst recht nicht hoch genug angeschlagen werden.

Zu der dritten Stufe des Religionsunterrichts endlich, auf welcher der wissenschaftliche Zusammenhang der historisch im Glaubensbekenntnisse gegebenen Lehre des Christenthums nachgewiesen wird, gehören als Bibellectüre die Briefe des Apostels Paulus. In ihnen tritt das historische Element des Christenthums schon mehr in den Hintergrund, in den Vordergrund dagegen die Lehre, die sich auf Glauben und Leben bezieht. Doch entwickelt sich die Lehre unmittelbar aus der heiligen Geschichte und stützt sich auf diese und anderseits knüpft sie sich an die Bedürfnisse, Fragen, Streitigkeiten und Fehler derjenigen Gemeinden an, an welche die Briefe geschrieben sind.

Das großartigste Beispiel dieser didactischen Schriften der Bibel ist der Brief Pauli an die Römer. In ihm ist der Anfang gemacht, einige Hauptlehren des Christenthums, namentlich und vor Allem die Grundlehre und die Quelle aller evangelischer Wahrheit — die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben — im Zusammenhang zu entwickeln und nach allen Seiten

ihn zu bestätigen und zu bewähren und dem Gefühl und dem Verständniß nahe zu bringen. „Diese Epistel ist, sagt Luther in „seiner Vorrede dazu, das rechte Hauptstück des neuen Testaments „und das allerlauterste Evangelium, welche wohl würdig und „werth ist, daß sie ein Christenmensch nicht allein von Wort zu „Wort auswendig wisse, sondern täglich damit umgehe, als mit „täglichem Brod der Seele. Denn sie nimmer kann zu viel und „zu wohl gelesen und betrachtet werden und je mehr sie gehandelt „wird, je köstlicher sie wird und baß schmecket."

Aber nicht blos wegen der Trefflichkeit ihres Inhalts, sondern ganz besonders auch wegen des rationalen Moments, welches sie durchdringt, eignet sich diese Epistel vorzugsweise zur stehenden Lectüre der ersten Religionsclasse des Gymnasiums und bildet den Schluß derselben.

5.

Ueber die Classification der Gymnasien.

Das Gymnasium ist ein System von Stufen, von denen immer eine mit Nothwendigkeit aus der andern hervorgeht und eben so das Resultat der vorhergehenden als der Grund der nächstfolgenden ist. Die Classification des Gymnasiums ist keine äußere oder willkürliche Ordnung, welche auch anders seyn könnte, als sie ist, sondern sie ergibt sich mit innerer Nothwendigkeit aus dem methodischen Fortschritt der Unterrichtsmittel, durch welche der Zweck des Gymnasiums realisirt wird. Die allgemeinen Fäden, welche die Unterrichtsmittel durchziehen und ihren Fortschritt von Stufe zu Stufe bedingen, bilden das Princip der Classification. Sie brauchen wir also nur aus dem Früheren herauszuheben und für sich gleichsam aufzuspannen, um das wahre Classensystem der Gymnasien zu erhalten.

Der mathematische Gymnasialunterricht zerfiel in zwei scharf geschiedene Stufen. Auf die erstere Stufe gehört das theoretische und practische Rechnen und die Anschauungslehre, auf die andere aber die eigentlich und vollkommen wissenschaftliche, mit Verstandes-Nothwendigkeit sich entwickelnde und durch und durch systematische Elementarmathematik, die Geometrie, die allgemeine Arithmetik und die Trigonometrie. Eben so zerfällt der Unterricht in den alten Sprachen in eine empirische und in eine rationale Stufe. Auf jener eignet sich der Schüler den Stoff

der alten Sprachen an, ihre Formen und Regeln und einen angemessenen Theil des lexicalischen Materials, auf der rationalen Stufe dagegen bezieht sich der Unterricht auf den geistigen Zusammenhang und auf die individuelle Farbe des Sprachstoffs, und die Schriftsteller werden im Zusammenhange gelesen und der Schüler so in den Geist des Alterthums eingeführt.

Auf gleiche Weise theilte sich der Religionsunterricht in zwei Stufen. Der empirische Religionsunterricht ist Katechismusunterricht, in welchem der Schüler mit den einzelnen Geschichten und Lehren des Christenthums bekannt gemacht und dafür erwärmt wird. Auf der zweiten Stufe dagegen wird der wissenschaftliche Zusammenhang nachgewiesen, welcher die einzelnen Momente der gegebenen christlichen Geschichte und Lehre verknüpft.

Derselbe Unterschied findet sich auch in den Realien. Der naturwissenschaftliche Unterricht ist in den untern Classen des Gymnasiums naturgeschichtlich, in den obern aber physicalisch. Die Naturgeschichte ist als die Lehre von den Naturproducten der anschauliche und eben darum verständlichere, ja zuerst allein verständliche Theil der Naturwissenschaft. Die Physik dagegen ist abstracter und ideeller und kann daher nur bei einer gewissen Entwicklung des Abstractionsvermögens recht gefaßt werden. Denn die Naturerscheinungen, von welchen die Physik handelt, sind etwas Werdendes und Vorübergehendes. Das Thier, die Pflanze, der Stein halten der unmittelbaren Anschauung und Betrachtung still. Aber die Erscheinungen der Physik, wie die des Lichts, der Wärme, der Electricität und des Magnetismus, so wie die atmosphärischen Prozesse haben nur ein verschwindendes Daseyn, sie sind nur, indem sie werden. In ihnen also trotz ihres Verschwindens das Bleibende zu fassen und ihre Gesetzmäßigkeit zu erkennen, ist die Sache eines höher ausgebildeten Bewußtseyns, als die Betrachtung der Naturproducte. Von dem methodischen Fortschritt des Geschichtsunterrichts ist oben schon in der Kürze die Rede gewesen. Der Geschichtsunterricht ist erst biographisch und dann ethnographisch. Er knüpft zuerst die historischen Ereignisse an die empirische Einzelnheit hervorragender In-

dividuen und sodann an solche Völker, welche die wesentlichsten Momente und gleichsam die Träger der weltgeschichtlichen Entwicklung sind, also auch er geht von der empirischen Einzelnheit fort zur rationalen Allgemeinheit.

Somit zerfallen alle Unterrichtsmittel des Gymnasiums in zwei wesentlich von einander verschiedene Stufen. Da diese Stufenfolge allen Unterrichtsmitteln gemeinschaftlich ist, so gründet sie sich auf ein allgemeines Princip, welches sich in jedem einzelnen Unterrichtsmittel geltend macht. Es ist das Princip des Fortschritts von der Anschauung zum Denken, vom Empirischen zum Rationalen, ein Princip, welches in der Idee der Gymnasialmethode im Allgemeinen liegt, wie ich sie oben dargestellt habe.

Dieser methodische Fortschritt aller Gegenstände vom Empirischen zum Rationalen gibt uns aber die erste Eintheilung des Gymnasiums. Das Gymnasium zerfällt hiernach in das untere und das obere Gymnasium. Das untere Gymnasium bezweckt die Aneignung eines historisch gegebenen Stoffs, das obere Gymnasium dagegen verschafft die Erkenntniß von dem innern Zusammenhange und von den Gesetzen des historisch Gegebenen. Dort geht der Unterricht vorwiegend auf Stoff und Inhalt, hier auf Geist und Zusammenhang. Auf der ersteren Stufe lernt der Schüler, auf der letzteren begreift er oder das Lernen ist doch dort die vorwiegende Thätigkeit, so wie hier das Begreifen.

Diese erste Haupteintheilung des Gymnasiums in zwei große Stufen ist nicht neu, sondern existirt, so lange wissenschaftliche Schulen in einiger Vollkommenheit existiren, weil sie nichts Willkürliches ist, sondern aus dem methodischen Fortschritte der Unterrichtsmittel, ja aus der Natur der Gymnasialmethode selbst hervorgeht. In früherer Zeit wurde dieser wesentliche Unterschied durch die Namen der lateinischen Schule und des Gymnasiums oder der lateinischen Schule und der gelehrten Schule oder auch, wie früher in Sachsen zum Theil, durch die Namen der lateinischen Stadtschule und der Fürstenschule ausgesprochen. In Süddeutschland existiren diese beiden Hauptstufen der wissenschaftlichen Schule gesondert und unter besondern Namen zum Theil

immer noch fort und Thiersch hat sie in seinem Werke über gelehrte Schulen hervorgehoben und hauptsächlich an der Vertheilung des classischen Unterrichts begründet und geltend gemacht. In Preußen und den meisten andern deutschen Ländern sind entweder beide Stufen zu einer einzigen Anstalt vereinigt oder man hat, wo die Mittel zur Errichtung eines vollständigen Gymnasiums nicht ausreichten, die Bildung der lateinischen Schule entweder zum Theil oder ganz Privatanstalten überlassen. In der That ist auch die Vereinigung der lateinischen Schule und der gelehrten Schule zu einer einzigen Anstalt zweckmäßig, weil beide Abtheilungen die Verwirklichung desselben Erziehungsprincips — nämlich die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes — zur Aufgabe haben und also nur die unterschiedenen Momente desselben Ganzen bilden.

Dazu kommt, daß die oberste Classe der lateinischen Schule und die unterste des eigentlichen Gymnasiums so nahe an einander grenzen, daß von der einen zur andern kein größerer Sprung ist, als zwischen je zwei andern Classen einer der beiden Hauptabtheilungen.

So sehr aber auch die Grenzen beider Hauptstufen in einander überfließen, so müssen doch beide Hauptstufen als wesentliche Unterschiede festgehalten werden. Sind die Uebergänge im Einzelnen auch unmerklich, so beginnt doch auf der zweiten Stufe eine wesentlich andre Art und Weise. Und dieser wesentliche Unterschied beider zeigt sich nicht blos in dem methodischen Fortschritte der einzelnen Unterrichtsmittel und in dem Character der Unterrichtsmethode im Allgemeinen, sondern er prägt sich auch an dem Schüler aus, an der eigenthümlichen Weise seines Wesens und Verhaltens und der subjectiven Thätigkeit, durch welche er die Unterrichtsmittel beider Stufen sich aneignet. Setzen wir voraus, daß der Gymnasiast etwa im zehnten oder elften Jahre seines Lebens in das Gymnasium aufgenommen wird und dann drei bis vier Jahre in den untern Classen und etwa sechs Jahre in den obern Classen verweilt, so ist der Gymnasiast auf der untern Stufe der Gymnasialbildung noch Knabe, auf der obern ist er,

Jüngling und zwischen beide Alter tritt das bedeutungsvolle Ereigniß der Confirmation, durch welche derselbe als ein selbständiges Glied unter die Gemeinschaft der Christen aufgenommen wird. Die Zeit der Confirmation ist der Schluß des Knabenalters und der Beginn des Jünglingsalters und fällt zwischen die beiden Stufen des Gymnasiums. Wie aber durch die Confirmation der Schüler für einen selbständigen Christen äußerlich erklärt und bestätigt wird, so ist überhaupt der Drang nach Selbständigkeit und das Hervortreten der Selbständigkeit der characteristische Zug des Jünglingsalters. Der Jüngling fängt an, sich eine eigne Welt des Geistes zu erbauen. Der Knabe — obschon oft trotzig und eigensinnig — lebt und bewegt sich in der unmittelbaren Wirklichkeit und ist von ihr so abhängig, daß sein ganzes Thun und Treiben von außen durch den Willen seiner Eltern und Vorgesetzten und durch den Drang des unmittelbaren Lebens bestimmt wird. Aber der Jüngling richtet seinen Blick von der unmittelbaren Gegenwart hinweg und hinaus in die Zukunft. Es erwachen in ihm die Ideale, deren Verwirklichung er sich zu der Bestimmung seines Lebens macht. Er fängt an, sich selbst zu bestimmen, selbst zu wählen und zu verwerfen. Er will nicht mehr von der unmittelbaren Wirklichkeit, selbst nicht mehr von Eltern und Lehrern ohne Wahl sich bestimmen lassen, sondern er will sich frei selbst bestimmen und Alles erst selbst prüfen, ehe er es aufnimmt und zu dem Seinigen macht. Nichts Positives gilt ihm unbedingt, wenn es sich nicht vor seinem Geiste bewähren kann. Aeußerlich kann der Jüngling seinem Standpunkte nach nichts mehr aufnehmen, er muß selbst dabei seyn und den aufgenommenen Stoff mit seinem eignen Denken sich vermitteln, wenn ihm Genüge geschehen soll. Darum eben hat der Gymnasialunterricht auf der obern Stufe vorwiegend eine rationale Tendenz, um der Tendenz des Jünglingsalters adäquat zu seyn und um dieser Tendenz die rechte Richtung zu ertheilen. Aber dieser Unterschied des Lebensalters ist nicht die einzige Art, wie an dem Schüler auf eine subjective Weise der Unterschied der beiden oben an der Objectivität der Unterrichtsmittel entwickelten Hauptstufen

des Gymnasiums sich ausprägt. Auch die Thätigkeit der Seelenkräfte, durch welche der Schüler die Unterrichtsmittel aufnimmt und verarbeitet, ist auf beiden Stufen wesentlich unterschieden. Man unterschied ehemals in der Psychologie zwischen den untern und obern Seelenkräften oder Geistesthätigkeiten. Dieser Unterschied ist in unserem Falle brauchbar, nur muß er erst bestimmt werden, da die Worte „untere und obere Kräfte“ zunächst nur eine räumliche und quantitative und keine qualitative und geistige Bedeutung haben, auf welche letztere es hier doch gerade ankommt. Der menschliche Geist hat keine Stockwerke, wie ein Haus, auch keine Glieder, die so außer einander lägen, wie die Glieder des Körpers. Indem er aber vermöge seiner unendlichen Fähigkeit, alles Objective zu überwinden, zu verinnern und als ein ideelles Moment seiner selbst zu setzen, auf die objective Welt mit seiner Thätigkeit sich richtet, so entsteht der Unterschied in den Seelenkräften oder Geistesthätigkeiten, von welchem hier die Rede ist. Indem nämlich der Geist sich auf die objective Welt oder auf einen Punkt derselben richtet, so entsteht ein Prozeß, in welchem die Aeußerlichkeit der objectiven Welt überwunden und von Stufe zu Stufe zur Innerlichkeit des Geistes hinübergeführt wird, bis in dem reinen Denken aller Gegensatz aufgehoben wird und das objectiv Gedachte und der subjectiv Denkende wirklich und wahrhaft Eins sind. Dieser großartigste und herrlichste aller Prozesse, durch welchen allein der menschliche Geist sich entwickelt und Etwas wird, hat aber zwei entgegengesetzte Seiten, eine äußere und eine innere. Indem der menschliche Geist diesen Prozeß in sich durchmacht, befindet er sich in einer entgegengesetzten Beziehung. Er bezieht sich dabei auf die objective Welt, die er sich aneignet, und bezieht sich auf sich selbst. Bezöge er sich nicht auf die objective Welt, so käme er nicht über sich hinaus und zu keiner Entwicklung; bezöge er sich aber in dieser Beziehung nach außen nicht zugleich absolut auf sich selbst, so würde er sich selbst verlieren und keine Freiheit haben, also überhaupt nicht Geist bleiben. Durch diese Doppelbeziehung des Geistes, einerseits auf das Aeußere, Viele, Getrennte, Objective

und anderseits auf das Innere, Eine, absolut Ungetrennte, Subjective, entsteht der Unterschied der Geistesthätigkeiten in untere und obere. Die Psychologie bestimmt den lebendigen Organismus der Geistesthätigkeiten, aber jede dieser Geistesthätigkeiten, die die Psychologie bestimmt, hat die mehr erwähnte Doppelbeziehung an sich und trennt sich in eine untere und in eine obere oder wohl besser in eine äußere und in eine innere. Auf diese Weise sind sie sich entgegengesetzt und doch so unzertrennlich vereinigt, daß Eins gleichsam die Fortsetzung des Andern bildet, Gedächtniß und Intelligenz, denn das Gedächtniß nimmt das Gegebene auf und bewahrt es, während es die Intelligenz zu einem innerlichen Momente des Geistes verarbeitet. Weiter unterscheidet sich das, was man mit Intelligenz im Allgemeinen bezeichnet, nach demselben Verhältniß in Verstand und Vernunft, von welchen der Verstand sondert und die Vernunft vereinigt, der Verstand die sinnliche Vielheit der objectiven Welt trennt, entgegensetzt, subsumirt, die Vernunft dagegen das Gesonderte als flüssige Momente eines und desselbigen Ganzen faßt. Auf die nämliche Art unterscheiden sich ferner Einbildungskraft und Phantasie. Einbildungskraft ist die untere Geistesthätigkeit und Phantasie die entsprechende obere. In der Phantasie producirt der Geist von Innen heraus und schafft sich Bilder und Zeichen, durch welche er das ewige Wesen der Ideeen verleiblicht und veranschaulicht, aber die Einbildungskraft reproducirt nur das äußerlich Wahrgenommene. Anderseits muß aber, um den Gegensatz zwischen beiden nicht zu verfesten, auch das festgehalten werden, daß die frei aus sich schaffende Phantasie ihre Erzeugnisse an den Stoff knüpft, welcher ihr von der Einbildungskraft zugeführt wird und daß die Phantasie die nach dem Centrum des Geistes gekehrte Einbildungskraft ist, wie die Einbildungskraft die nach außen gekehrte Phantasie.

Der gebildete Mensch nun braucht immerfort beide Arten der Seelenkräfte gleichmäßig bei seiner Erkenntniß, er mag Historiker seyn oder Philosoph. Ist er Historiker und fängt als sol-

cher von den einzelnen Datis der objectiven Welt an, um sie in ihrer Allgemeinheit und Vernünftigkeit zu erkennen, so sind die unteren Seelenkräfte zuerst thätig und je mehr der empirisch gegegebene historische Stoff verinnert und in seinem allgemeinen Wesen gefaßt wird, um so mehr treten die sogenannten obern Seelenkräfte in Wirksamkeit. Der Philosoph dagegen geht als solcher von dem Allgemeinen, von der Vernunft aus und findet sie in den Erscheinungen und Ereignissen der objectiven Welt realisirt. Sein Weg ist also der umgekehrte von dem des Historikers, darum sind in dem Philosophen die innern oder obern Seelenkräfte zuerst thätig und die äußern oder untern Seelenkräfte sondern das innerlich Concipirte und weisen es in der unmittelbaren Wirklichkeit nach.

Aber in der Entwicklung des Menschen von Kindheit auf bis zur Bildung des Erwachsenen treten die erwähnten Momente der Geistesthätigkeit successiv hervor, welche in dem Gebildeten simultan wirksam sind. Die ganze Entwicklung des Menschen geht durch das Natürliche zum Geistigen, durch das Aeußerliche zum Innerlichen, daher treten auch die äußern Seelenkräfte früher in Thätigkeit, als die innern. Daher muß der Unterschied des Gymnasialorganismus, welcher von der Seite der Unterrichtsmittel als das empirische und rationale Moment, von Seiten des Lebensalters als das Knabenalter und das Jünglingsalter ausgesprochen wurde, dieser Unterschied muß von Seiten der geistigen Thätigkeit des Schülers als der Unterschied der untern und obern oder der äußern und innern Seelenkräfte ausgesprochen werden. In dem untern Gymnasium sind vorwiegend die unteren Seelenkräfte thätig, in dem obern Gymnasium treten die obern Seelenkräfte immer mehr und mehr hervor. Nach beiden Seiten hin, nach der objectiven und der subjectiven, rechtfertigt sich also die Eintheilung des Gymnasiums in lateinische Schule und gelehrte Schule, Progymnasium und Gymnasium, unteres und oberes Gymnasium oder wie man diesen Unterschied sonst bezeichnen mag.

Aber jede der beiden Stufen — das untere Gymnasium so gut als das obere — zerfällt wieder in drei Classen.

Wie schon die allgemeine Eintheilung des Gymnasiums in zwei große Stufen aus einem allgemeinen Principe entsprang, welches auf alle Unterrichtsgegenstände ohne Unterschied seine Anwendung findet, so ist auch die specielle Classification nicht von einem einzelnen Unterrichtsmittel abhängig, sondern wieder von einem allgemeinen Gesichtspunkte, der sich in jedem besondren Gegenstande bewährt.

Wir überblicken, um diesen allgemeinen Gesichtspunkt zu finden, die einzelnen Unterrichtsmittel. Auf dem untern Gymnasium fing der Religionsunterricht von einzelnen Geschichten des alten Testaments an, in welchen sich ein religiöses Moment blos thatsächlich ausspricht, schritt dann zu den Geschichten besonders des neuen Testaments fort, in welchen aus dem Geschichtlichen unmittelbar die religiöse Wahrheit hervortritt und vom Lehrer hervorgehoben wird, bis endlich auf der dritten Stufe die christliche Lehre für sich im Katechismusunterricht dem Schüler angeeignet wird.

Der grammatische Unterricht der lateinischen Sprache beginnt mit der Einlernung der Formen und Regeln, so weit die letztern zum Verständniß der Etymologie erforderlich sind, geht dann fort zur Einübung erst einzelner Regeln und sodann immer allgemeinerer Regelkreise der Syntax über, bis zuletzt in der dritten Classe die ganze Grammatik ihrem allgemeinsten Inhalte nach vorausgesetzt und eingeübt und durch die griechische Grammatik, deren empirische Kenntniß hier erworben wird, von einer neuen Seite erläutert wird.

Auch der arithmetische Unterricht des untern Gymnasiums hat drei Stufen, die durch den Fortschritt vom Einzelnen zum Allgemeinen bestimmt werden. Auf der letzten Classe beschäf-

tigt er sich mit den Verbindungen von ganzen Zahlen, zuerst von benannten und sodann von unbenannten, auf der vorletzten werden die Verbindungen von Zahlenverhältnissen oder die Lehre von den Brüchen betrachtet und auf der obersten Classe dieser Stufe bezieht sich der Unterricht auf die Gleichheit oder Ungleichheit der Zahlenverhältnisse oder auf die Proportionen, die sowohl für sich als ganz besonders in ihrer Anwendung auf das practische Leben den Gegenstand dieser Classe bilden. Es findet also ein naturgemäßer Fortschritt statt von der einzelnen Zahl durch das Zahlenverhältniß oder den Bruch zur Gleichheit der Zahlenverhältnisse oder zur Proportion.

Die geometrische Anschauungslehre läuft dem Rechnen parallel und geht auf der letzten Classe in den Beweis von den ersten Lehrsätzen der Planimetrie über. In der Geschichte werden die Biographieen in der untersten Classe aus der alten Geschichte, in der zweiten aus der mittleren und in der dritten von unten aus der neuern genommen. Dieses aus dem Grunde, weil die Individualitäten der alten Welt ungleich bestimmter und schärfer hervortreten, während sie in der neuern Geschichte immer allgemeiner werden und in der allgemeinen Geschichte sich verlieren, je mehr man sich der neuern Zeit nähert, so daß in der angegebenen Ordnung der Biographieen wieder ein Fortschritt vom Einzelnen zum Allgemeinen statt findet. Endlich fängt auch die Geographie beim Engsten und Kleinsten an, von der Provinz oder auch Deutschland und endigt mit dem Größten und Allgemeinsten, mit der Geographie von der ganzen Erde.

Das allgemeine Princip also, nach welchem man alle Unterrichtsmittel des untern Gymnasiums und also dieses selbst in drei Classen eintheilen muß, ist der Fortschritt vom Einzelnen zum Allgemeinen oder der Fortschritt vom Aeußeren zum Innern. Auf der untersten Classe wird das Einzelne und Aeußerliche für sich gegeben, auf der zweiten das Einzelne und Aeußerliche in seiner Beziehung auf das zugehörige Allgemeine und Innerliche und

auf der obersten das Allgemeine und Innerliche für sich, auf allen drei Classen aber und in allen Unterrichtsobjecten kömmt es noch auf Aneignung eines gegebenen Stoffs und Inhalts, der die Voraussetzung des wissenschaftlichen Studiums bildet, noch nicht auf den innern Geist und wissenschaftlichen und nothwendigen Zusammenhang an.

Was nun das obere Gymnasium, in welchem das rationale Moment aller Unterrichtsmittel hervortritt, betrifft, so zerfällt dasselbe auf analoge Weise in drei unterschiedene Classen.

Von den prosaischen Schriftstellern der Alten werden in der untersten Classe dieser Stufe die Historiker gelesen, in der nächstfolgenden die Redner und in der obersten Classe die philosophischen Schriftsteller. Das Gesetz, auf welchem diese Vertheilung beruht, ist klar. Es ist der Fortschritt von der objectiven Wirklichkeit zum subjectiven Erkennen. In den Historikern tritt das subjective Moment der Erkenntniß fast ganz zurück. Die Thatsachen werden erzählt, die reinen unvermischten Thatsachen in einem durch ihre historische Entwicklung bedingten Zusammenhange. Die reinen Historiker haben von allen Schriftstellern den höchsten Grad von Objectivität und gehören daher um der Anschaulichkeit und Verständlichkeit willen, die sie hierdurch erhalten, der untersten Classe der wissenschaftlichen Lectüre an. In den Rednern tritt zu den äußern Thatsachen und Verhältnissen ein subjectives Moment. Der Redner hat in seiner Rede einen subjectiven Zweck, von welchem die Darstellung der äußern Ereignisse und Verhältnisse durchdrungen und bestimmt ist. Doch findet bei ihm noch die Beziehung auf die objectiven Verhältnisse statt. Bei den Philosophen dagegen wird die Darstellung rein auf den Boden der Innerlichkeit versetzt und zu einer Sache des Denkens gemacht.

Derselbe Fortschritt von der objectiven Wirklichkeit zur Subjectivität des Erkennens wiederholt sich in den drei Classen des Religionsunterrichts. Auf der untersten Classe wird die objective

Geschichte der Erlösung im Zusammenhange gegeben. Der zweiten Classe gehört die geschichtliche Entwicklung der Lehre und der obersten Classe der rationale Zusammenhang der kirchlich entwickelten Lehre. Der Religionsunterricht bewegt sich also von der Geschichte zur Lehre, so daß die unterste Classe die Entwicklung der Erlösungsgeschichte, die oberste die Entwicklung der Erlösungslehre gibt, die zweite Religionsclasse die beiden andern mit einander verbindet und vermittelt, in so fern sie beide Momente — die Geschichte und die Lehre — in der geschichtlich sich entwickelnden Lehre mit einander vereinigt.

Die drei Classen der wissenschaftlich sich entwikelnden Mathematik sind oben die Classe der Geometrie, die Classe der Arithmetik und die Classe der Trigonometrie genannt worden. Auch darin bestätigt sich das oben angegebene Grundgesetz des Fortschritts von dem Objectiven zum Subjectiven. Die Raumgröße, von welcher die Geometrie handelt, ist die objective, der Anschauung angehörige Größe, die Zahl, deren Betrachtung den Gegenstand der Arithmetik bildet, ist die subjective, der denkenden Reflexion angehörige Größe. Die Trigonometrie aber behandelt die Einheit von Arithmetik und Geometrie und betrachtet also die Größe in derjenigen Allgemeinheit, wo sie Raumgröße und Zahlengröße zugleich ist.

Auch in der Geschichte findet dieser Fortschritt statt von der objectiven alten Geschichte zu der subjectiven neuern, eben so bilden diejenigen Theile der Physik, welche der Anschauung am nächsten liegen, den Gegenstand der untersten Classe und von ihnen wird dann in den obern Classen zu den innern und allgemeinern Lehren fortgeschritten.

Das obere Gymnasium hat also, wie das untere, drei Classen und die Classeneintheilung ist wieder nicht nach einem einzigen Unterrichtsmittel gemacht, sondern nach allen oder vielmehr nach einem allgemeinen Principe, welches sich in jedem besondern Unterrichtsobjecte verwirklicht.

Daraus geht aber auch hervor, daß eine allgemeine Classification, in welche alle Gegenstände aufgenommen sind, nicht blos möglich, sondern nothwendig ist. Es gibt immer noch Gymnasien, in welchen nach den einzelnen Gegenständen besonders classificirt wird oder in welchen doch wenigstens einzelne Unterrichtsmittel, wie die Mathematik, von der allgemeinen Classification ausgeschlossen sind. Aber diese Einrichtung taugt nicht, weil sie sich auf eine unwahre Ansicht stützt. Die Ansicht, auf welcher sie ruht, besteht darin, daß jedes Unterrichtsmittel seinen besondern methodischen Fortschritt hat und daß diese verschiedenen den verschiedenen Gegenständen angehörigen Principien des Fortschritts nicht von einem einzigen allgemeinen und alle durchdringenden Principe zusammengefaßt und zusammengehalten werden. Diese Ansicht betrachtet das Gymnasium als ein Aggregat von mehreren Unterrichtsgegenständen, die in keiner nothwendigen Beziehung zu einander stehen, sondern aus einander fallen und ihr Wesen für sich treiben. Die Sache verhält sich aber anders. Die einzelnen Unterrichtsmittel stehen nicht für sich, sondern sie haben einen gemeinschaftlichen Zweck. Dieser gemeinschaftliche Zweck, welcher durch das Zusammenwirken und durch das Ineinandergreifen sämmtlicher Unterrichtsmittel erreicht wird, ist für das ganze Gymnasium die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes, aber er bestimmt sich wieder näher nach den einzelnen Classen. Jede besondere Classe wieder hat ihren besondern und ganz bestimmten Bildungszweck, welcher durch ein bestimmtes Material von jedem der Unterrichtsgegenstände und durch eine bestimmte Methode, in welchem er vorzutragen ist, erreicht wird. Der Schüler jeder Classe steht in der ganzen Weise seines Denkens, Vorstellens und Empfindens auf einer ganz bestimmten Stufe der Bildung, die eben so sehr ein Resultat von der Gesammtwirkung aller in einander greifender und sich ergänzender Gymnasialobjecte der vorhergehenden Classe ist, als sie die bestimmte Richtschnur angeben muß für den Umfang und die Methode, wie die Unterrichtsmittel auf dieser Classe gelehrt werden. Es ist gar nicht möglich, daß ein Schüler, der seiner Gesammt-

bildung nach einer gewissen Classe angehört, in einzelnen Gegenständen einige Classen oder auch nur eine weiter vor oder zurück seyn sollte.

Denn diese Gesammtbildung ist ein Resultat aller wesentlichen Schulobjecte und jedes der letztern muß seinen nothwendigen Theil dazu beitragen. Nach dieser Gesammtbildung des wissenschaftlichen Geistes muß versetzt werden, aber sie spricht sich allerdings am deutlichsten in denjenigen Unterrichtsmitteln aus, die den Hauptinhalt des Gymnasiums ausmachen, und in so fern liegt es in der Natur der Sache, daß bei Versetzungen aus einer Classe in die andere auf die grammatische Bildung, auf die Fertigkeit der Darstellung in der deutschen und lateinischen Sprache, so wie auf die Gewandtheit im Uebersetzen, sodann auf die Kenntnisse und Fertigkeit in der Mathematik das Hauptgewicht der Entscheidung gelegt wird, obschon auch den andern Gegenständen eine ihrer Stellung zum Ganzen angemessene Berücksichtigung nicht versagt werden darf. Aber nach allen Gegenständen muß versetzt werden, weil das Gymnasium nach allen Gegenständen gleichmäßig fortschreitet und es muß als Princip gelten, daß ein Schüler, der besonders in einem der Hauptgegenstände nicht das zum Verständniß der folgenden Classe unumgänglich Nothwendige leistet, nicht versetzt werden darf, so wie es anderseits billig und recht ist, Mängel und Fehler im Einzelnen zu übersehen, wenn die Bildung im Ganzen den gehörigen Grad von Reife erlangt hat. — Durch eine allgemeine alle Gegenstände befassende Classification erscheint erst der Gymnasialunterricht als ein organisches Ganzes, welches von Einem Zwecke und Principe bedingt, durch Eine im Wesen sich gleichbleibende Methode von Stufe zu Stufe entwickelt und zu Einem Ziele hingeleitet wird. Den Gymnasialunterricht als ein solches organisches Ganzes, welches von einem lebendigen Principe zusammengehalten und entwickelt wird, zu fassen, ist mein Bestreben in allen Darstellungen dieser Schrift gewesen und so möge diese denn damit schließen, daß alle bisherigen Betrachtungen in ein einfaches Bild

zusammengefaßt werden, in welchem der organische Zusammenhang des Gymnasialunterrichts vielleicht noch etwas deutlicher vor Augen tritt, als in den früheren ins Einzelne gehenden Entwicklungen.

Zuerst fragt sich's, was es heißt, den Gymnasialunterricht als ein organisches von einem Principe belebtes Ganzes zu fassen. In jedem lebendigen Organismus ist das Princip und der Stoff zu unterscheiden. Das Erste und Letzte in einem Organismus und worauf Alles ankommt und woraus Alles folgt, ist das Princip. Aber das Princip realisirt sich im Stoffe. Das Princip ist nicht ohne den Stoff, sondern es offenbart seinen Inhalt und stellt ihn dar blos im Stoffe. Das Verhältniß des Princips und des Stoffs zu einander ist aber das Verhältniß absoluter Negativität d. h. ein Verhältniß, in welchem der Stoff nichts für sich ist und gilt, sondern durch und durch vom Principe bestimmt und beherrscht wird. Wie das Wasser keine Form in sich selbst hat, sondern seine Form erst durch das Gefäß erhält, in welchem es sich befindet, so hat auch in dem lebendigen Organismus der Stoff keine Form in sich selbst, sondern er ist flüssig durch und durch und absolut bestimmbar und erhält seine Form und Bestimmung von dem Principe, welches ihn durchdringt. Das Princip ist die allgegenwärtige und Alles durchdringende Macht, die in allen Theilen des Stoffs schaltet und waltet und ihn formt, bewegt und belebt. Das Leben des Stoffs besteht nur darin, daß er ein Negatives ist, das Princip aber ist das Positive, welches übergreift über den Stoff, den Stoff in sich aufnimmt als ein Moment seiner und im Stoffe zur Erscheinung kommt. Das Princip ist die ἐντελέχεια und der Stoff die δύναμις. Das Princip ist das allein Wirkliche und Wirksame, während der Stoff nur die Stellung eines Möglichen hat. Man kann vom Stoffe eines lebendigen Organismus gar nicht sagen im eigentlichen Sinne des Worts, daß er ist. Er ist wohl, aber indem er ist, ist er auch nicht. Wäre der Stoff auch nur einen Augenblick für

sich und das Princip nicht das allein wirklich Seyende und Wirkende, so fielen Stoff und Princip auseinander und der Tod wäre die Folge, der die Trennung des Stoffs und des Princips ist. Aber der Stoff ist in dem lebendigen Organismus niemals für sich, er ist überhaupt nicht in dem eigentlichen Sinne des Worts, sondern das, was man sein Seyn nennt, ist ein Aufgehobenseyn im Principe, ein absolutes Durchdrungenseyn und Bestimmtseyn vom Principe. Diese absolute Negativität des Stoffs dem Principe gegenüber, in welcher der Begriff des lebendigen Organismus liegt, zeigt sich aber in jedem Organismus auf eine doppelte Weise.

1) Indem der Stoff absolut bestimmbar ist und nicht sich ausspricht, sondern das Princip, so ist seine Gliederung eine vom Principe hervorgebrachte und gewirkte. In den Unterschieden des Stoffs kommen die Unterschiede des Princips zum Vorschein. Jeder lebendige Organismus — es sey ein natürlicher oder ein geistiger z. B. ein Thier oder ein Staat — ist ein Leib mit vielen Gliedern. Der Leib und seine Glieder bilden den Stoff des Organismus und sein Princip ist die Seele. Aber diese Gliederung des Stoffs ist nicht eine vom Stoffe selbst ausgehende, sondern eine vom Principe bewirkte. Der Stoff ist absolut widerstandslos und in seinen Theilen, Gliedern und Unterschieden offenbaren sich also blos die unterschiedenen Momente, die in dem Principe liegen. Die realen simultan im Stoffe bestehenden Unterschiede sind nichts Anderes, als die Verwirklichung der ideellen im Principe liegenden Begriffsunterschiede. Das System der Glieder eines lebendigen Organismus ist eine Darstellung von der Totalität des Princips. Der Unterschied der Glieder und ihre Einheit im Leibe ist nur der im Stoffe sich offenbarende Unterschied und die Einheit der Momente des Princips — als der absoluten Macht des Stoffs. Dieses ist das Eine.

2) Indem aber die Negativität des Stoffs nicht eine ein für allemal abgemachte ist — wie etwa im Krystalle — sondern

eine bleibende und fortgehende, so erhält der Organismus ein successives Moment. Die Bestimmung des Stoffs in dem lebendigen Organismus bestand darin, niemals eigentlich zu seyn, zu bleiben und zu bestehen, sondern sich in Einem weg zu negiren oder vielmehr vom Principe fortwährend negirt und aufgehoben zu werden. Durch diese fortwährende vom Principe ausgehende Negation des Stoffs entsteht die Entwicklung, die das andre Kennzeichen eines lebendigen Organismus ist. Indem sich aber in der Entwicklung nur die fortwährende Wirksamkeit des Princips ausdrückt, so sind die Stufen der Entwicklung Bestimmungen des Begriffs, die sich in ihnen als successive Zustände setzen, wie sie sich in den Gliedern des Organismus als simultane Bestandtheile setzen.

Der Organismus gibt also sein Princip auf diese doppelte Weise zu erkennen, nämlich in dem simultanen Bestehen seiner Glieder und in dem successiven Fortschritt des ganzen Leibes und seiner Glieder von Stufe zu Stufe. Die Gliederung und die Entwicklung sind die beiden ächten aus dem Begriffe selbst folgenden Kennzeichen eines lebendigen Organismus.

Ein solcher lebendiger Organismus in der eben characterisirten Weise ist nun das Gymnasium und es wird ein lebendiger Organismus durch den Zusammenhang und den Fortschritt des Unterrichts. Das Princip des Gymnasiums ist die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes in dem Schüler, der Stoff aber, durch welchen die Verwirklichung dieses Princips zu Stande kommt, besteht in den Unterrichtsmitteln. Und zwar sind diese unter dem doppelten oben angegebenen Gesichtspunkte zu betrachten, nämlich als Simultanes und Successives, in ihrer Gliederung und in ihrer Entwicklung von Stufe zu Stufe. Die einzelnen Unterrichtsmittel bilden in ihrem gegenseitigen Verhältniß und ihrem vom Principe abhängigen Bestehen das simultane Moment des Gymnasialorganismus, aber der methodische Fortschritt der Unterrichtsmittel im Einzelnen und Ganzen,

wie er sich in der Classification darstellt, bildet das successive Moment des Gymnasialorganismus. Nach diesen beiden Momenten will ich nun den Gymnasialunterricht in der Kürze betrachten.

1) Da das Gymnasium die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes zur Aufgabe hat, so sind diejenigen Unterrichtsmittel desselben die wesentlichen und aus seiner Idee folgenden, durch welche der wissenschaftliche Geist unmittelbar geweckt, genährt und befestigt wird. Das sind die ideellen Unterrichtsmittel, wie ich sie oben genannt habe. In ihnen realisirt das Gymnasium seinen eigenthümlichen, innern Zweck, der in der Wissenschaft besteht. Anderseits aber steht das Gymnasium auch in Beziehung nach Außen, in Beziehung auf das Leben. Jeder Organismus muß in dieser doppelten Beziehung betrachtet werden, in seiner Beziehung auf sich selbst, auf seine eigne Idee und in seiner Beziehung nach Außen, auf das Andere. Beim Staate z. B. unterscheidet man inneres Staatsrecht und äußeres Staatsrecht. Das erstere betrachtet den Organismus des Staates in seiner eignen Wirklichkeit und Wahrheit, das letztre in seiner Beziehung auf andre Staaten. Die erstere Beziehung ist die wesentliche, die andere ist die secundäre und untergeordnete. In den ideellen Unterrichtsmitteln nun verwirklicht sich das eigenthümliche innere wissenschaftliche Leben des Gymnasialunterrichts, in den Realien dagegen wird die Beziehung der wissenschaftlichen Gymnasialbildung mit den unterschiedenen Lebenssphären vermittelt.

Die ideellen Unterrichtsmittel sind nun, wie oben weitläufig auseinandergesetzt worden ist, Mathematik, Grammatik, Literatur und Religion. Sie bilden in sich selbst wieder ein Trivium, welches aus dem Bedürfniß wissenschaftlicher Bildung hervorgeht. Die ideellen Unterrichtsmittel sind nämlich theils logischer, theils rhetorischer, theils religiöser Natur. Durch die logischen Unterrichtsmittel werden die Kategorieen, durch welche

allein ein gegebener Stoff in seinem lebendigen Zusammenhange erkannt werden kann, in dem Schüler entwickelt und das systematische, mit Nothwendigkeit von Stufe zu Stufe fortschreitende Denken zur Uebung und Gewohnheit gebracht. Das Erstere wird bewirkt durch die Grammatik und das Letztere durch die Mathematik. Durch die logischen Unterrichtsmittel lernt der Schüler denken im eigentlichsten Sinne des Worts. Er lernt hier die wahre Methode des Denkens d. h. den Weg, auf welchem er wandeln muß, um die Wahrheit zu erkennen. Aber das Erkannte muß auch auf eine angemessene Weise dargestellt werden können. Die Darstellung der Gedanken ist eine Kunst, die keiner unmittelbar inne hat, sondern gelernt werden muß mit vieler Mühe, wie jede andere Kunst, so wie die Methode des Denkens. Die Kunst der Darstellung aber lernt der Schüler an den rhetorischen Unterrichtsmitteln, ganz besonders an dem Studium der alten Classiker, als der vollkommensten Muster in der Darstellung der Ideeen.

Die Methode des Erkennens, die an den logischen Unterrichtsmitteln erworben wird und die Kunst der Darstellung, die das Studium der Meister in der Rede und eigene Uebung verschafft, sind die beiden entgegengesetzten formellen Seiten der wissenschaftlichen Thätigkeit. Beide ruhen auf einem gemeinschaftlichen Grunde und führen zu demselben Ziele. Was erkannt und dargestellt werden soll, ist die Idee der Wahrheit. Die Wahrheit bildet den Gegenstand und also die Voraussetzung der Erkenntniß und Darstellung. Die Erkenntniß und die Darstellung haben ihren absoluten Endzweck nicht in sich selber, sondern in der Wahrheit, zu deren Dienst sie bestellt sind, da sie dieselbe zu Tage fördern und gestalten sollen. Nach Wahrheit haben alle Völker gerungen, aber in ihrer Fülle ist sie in Christo erschienen. Die christliche Lehre enthält die absolute Substanz der ewigen Wahrheit, der jeder Mensch auf seine Weise durch sein Leben und Wirken eine subjective Form zu geben hat. Diese Substanz der ewigen Wahrheit und das letzte Ziel und Resultat aller Er-

kenntniß wird dem Gymnasiasten im Religionsunterrichte dargeboten. Der Religionsunterricht bildet eben so sehr die Voraussetzung als das Ziel der beiden andern Seiten des Gymnasialunterrichts, der logischen und rhetorischen, wenn auch die beiden letztern einen viel größeren Umfang erfordern.

Eben so zerfallen auch die realen Unterrichtsmittel des Gymnasiums nach der dreifachen Beziehung des Gymnasiums zum Leben in drei Abtheilungen. Die Naturwissenschaft vermittelt die Gymnasialbildung mit dem Naturleben, die politische Geschichte mit dem politischen Leben der Menschheit und die Kirchengeschichte mit dem kirchlichen Leben der Christenheit.

2) Aber die Unterrichtsmittel bilden in ihrem simultanen Bestehn nicht blos ein System, welches durch den wissenschaftlichen Zweck des Gymnasiums erzeugt und zusammengehalten wird, sondern sie schreiten getrieben von demselben lebendigen Zwecke, der sich nach Realisirung drängt, von Stufe zu Stufe fort.

Das Gymnasium ist in die Mitte gestellt zwischen die Elementarschule und die Universität. Seine untere Abtheilung neigt sich daher nach der Elementarschule und die obere Abtheilung nach der Universität hin. Die Weise aber, in welcher auf der Elementarschule das Object dem Subjecte angeeignet wird, ist die Anschauung, die Methode der Universität ist das reine wissenschaftliche Denken. Von der Anschauung bis zum reinen Denken bewegt sich das Gymnasium. Die einzelnen Classen des Gymnasiums stellen die Stufen dar, nach welchen die einzelnen Unterrichtsmittel sich verinnern und nach welchen sie von der Aeußerlichkeit der Anschauung bis zur Innerlichkeit des reinen Denkens successiv übergehen. Die Form, in welcher auf dem Gymnasium die Unterrichtsmittel mitgetheilt werden, ist daher im Allgemeinen die Form der Vorstellung. Denn in dem Begriffe der Vorstellung liegt es, daß die Anschauung innerlich gemacht wird. Die Vorstellung ist aber nicht blos ein geistiger Act, in welchem die Anschauung innerlich gemacht wird und ist, sondern sie ist

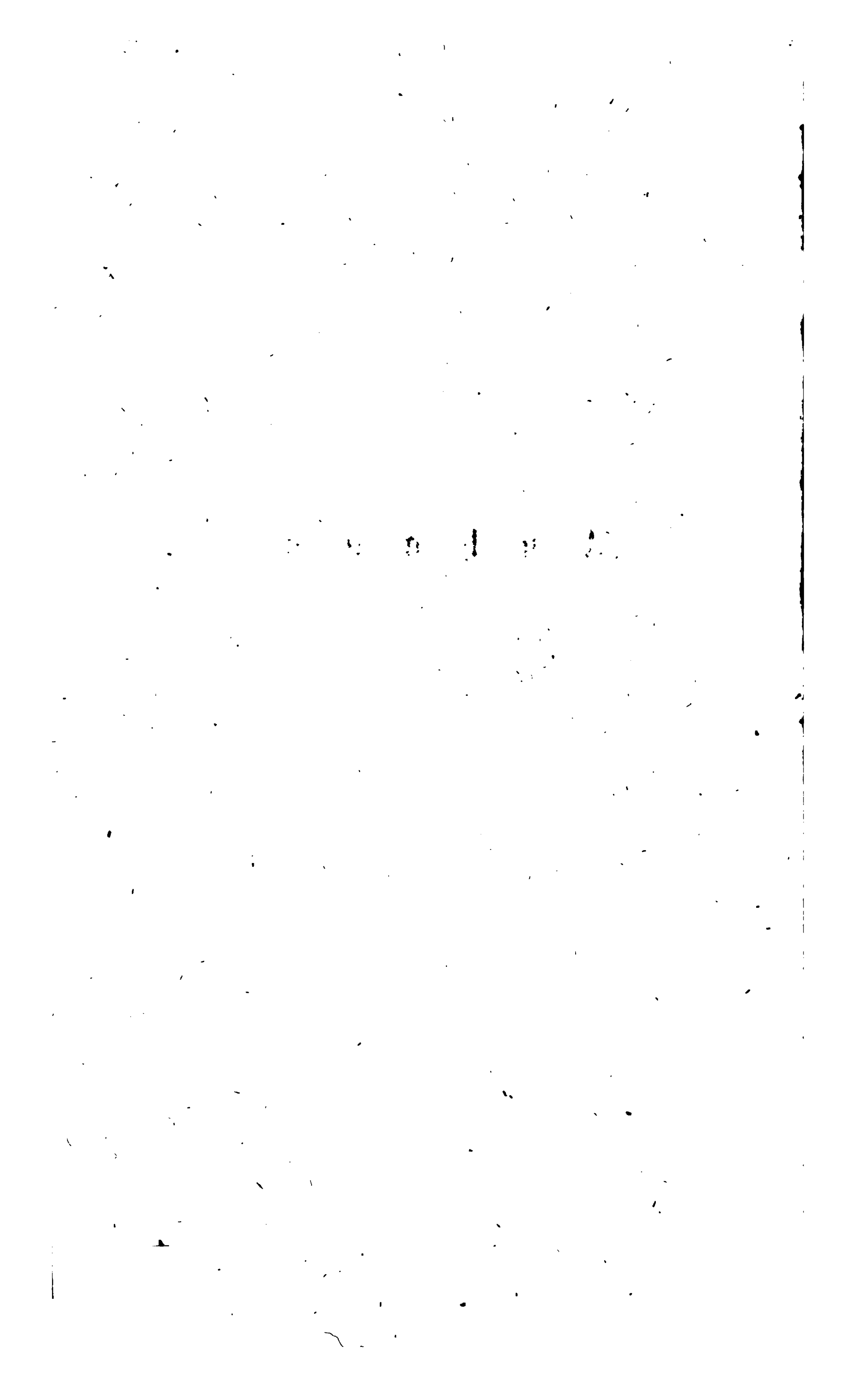
auch ein Prozeß, dessen Ausgangspunkt die Anschauung und dessen Ziel der reine Gedanke ist. Zwischen den beiden Extremen der Anschauung und des reinen Denkens, zwischen welchen sich der sich entwickelnde wissenschaftliche Geist bewegt, liegt eine Reihe von Stadien, welche der Prozeß der Vorstellung zu durchlaufen hat und diese Stadien sind dargestellt in den sechs Gymnasialclassen. In den untern Classen ist das Anschauungselement in der vorstellenden Thätigkeit noch das Ueberwiegende, in den obern Classen aber ist das Gedankenelement das Vorherrschende, daher haben die drei untern Classen vorwiegend einen empirischen Character und die drei obern einen rationalen. Jede einzelne Classe aber erhält durch das Zusammenwirken aller Unterrichtsmittel, die in einem bestimmten Umfange und nach einer bestimmten Methode vorgetragen werden, wieder einen festen Totalcharacter und drückt eine von den Stufen aus, die die wissenschaftlichen Unterrichtsmittel von der Anschauung bis zum wissenschaftlichen Denken successiv durchlaufen müssen.

Dieser Totalcharacter der beiden Hauptstufen des Gymnasiums und der einzelnen Classen prägt sich auf eine subjective Weise an dem Schüler aus, der sich durch dieselben hindurchbewegt. In jeder Classe empfängt er die Gesammtbildung, welche als die Gesammtwirkung aller Unterrichtsmittel anzusehn ist und sich in ihrer Allgemeinheit in den freien deutschen Arbeiten ausspricht, bis er auf der obersten Classe den Grad der Erkenntniß und Darstellungsgabe erreicht hat, daß er die rein wissenschaftlichen Vorlesungen der Universität verstehen und verarbeiten kann.

An dem Wachsthum der Bildung des Schülers zeigt sich die successive Entwicklung der Unterrichtsmittel und des Gymnasialorganismus selbst; an der jedesmaligen Bestimmtheit aber, die die Bildung des Schülers in einer Classe hat, zeigt sich die systematische Einheit der Unterrichtsmittel und das Resultat ihres lebendigen Zusammenwirkens; in beiden aber die Idee des in sich lebendigen und lebendig von Stufe zu Stufe fortschreitenden Gym-

nasialorganismus. Diesen großen und schönen und für das ideelle Leben unseres Volks unberechenbar wichtigen Organismus nach allen seinen Momenten, Stufen und Mitteln bestimmt und immer bestimmter zu erkennen und seine Idee durch Lehre und That lebendig und immer lebendiger zu verwirklichen, das ist die große Aufgabe der Gymnasialpädagogik. Möge denn aus dem Gährungsprozesse, der jetzt die pädagogische Welt bewegt, die wahre Lösung dieser Aufgabe hervorgehen.

Anhang.



Ueber Dr. Niemeyers Ansicht vom naturgeschichtlichen Unterrichte auf Gymnasien.

Auch der Herr Dr. Niemeyer befindet sich, wie viele Andere, mit unsrer jetzigen Gymnasialverfassung in Preußen in mehrfachem Widerstreite. Er meint, daß die Gymnasien seit der Einführung der Realien in einer Krisis stehen und gibt Vorschläge, um ihnen darüber hinwegzuhelfen. Unter den Vorschlägen findet sich allerdings auch der gute, daß auf die Errichtung von Realgymnasien gedrungen wird, doch ist auch dieser eben so wenig begründet, wie die andern, die auch ihrem Inhalte nach meist verwerflich sind.

Fragt man nach der Begründung des Tadels und nach der Rechtfertigung der Vorschläge, so wird man meist auf das ideale Princip der Gymnasien hingewiesen. Ja Dr. Niemeyer spricht mit solcher Sicherheit aus seinem vermeinten idealen Principe heraus, daß sogar folgende Stelle vorkömmt:

„Oder ruhen die Gymnasien nicht mehr auf diesem Principe?
„Doch ich muß gerade in diesem Punkte am meisten Wider-
„spruch von Seiten derer erwarten, die ganz einer practi-
„schen Richtung ergeben, nicht gern aus Principien streiten,
„ja denen es selbst unbegreiflich ist, daß man ein so nutzlo-
„ses Ding, wie ein Princip, nicht gegen den handgreifli-
„chen Vortheil, den die Kenntniß der Naturreiche gewähre,
„mit tausend Freuden aufgibt."

Und trotz solcher Aeußerungen ist die ganze Schrift des Dr. Niemeyer principlos. Es kommt wohl der Name des Princips der Gymnasien mehrmals vor, es wird wohl auch von einem formalen oder idealen Principe gesprochen, aber nirgends ist eine nähere Entwicklung dieses Princips zu finden, noch weniger eine Ableitung der Behauptungen aus diesem Principe. Hätte irgend Etwas aus diesem Principe gefolgert werden sollen, so würde es doch die Art und der Umfang der Lehrobjecte seyn müssen, die auf einem Gymnasium vorzutragen sind, damit es seinen Zweck erreiche.

Das hätte Dr. Niemeyer durchaus thun sollen, da er ja die Nothwendigkeit mancher Gymnasialobjecte als diesem angeblichen Principe entgegenlaufend bestreitet. Aber was geschieht? Dr. Niemeyer sagt zuerst, daß es vielmehr auf die Methode, nach welcher die Objecte vorgetragen werden, als auf die Objecte selbst ankomme. Doch ist auch von der dem Gymnasium zugehörigen Methode in der ganzen Schrift kein Wort gesagt, wenn nicht etwa hieher zu ziehen ist, daß man jetzt auf Gymnasien im Gegensatz zu der frühern empirischen Weise ganz allgemein darauf ausgehe, die sprachlichen Erscheinungen den Schülern auf rationalem Wege nahe zu bringen. Dennoch kommt es auch auf die Art der Objecte an, wie Dr. Niemeyer ausdrücklich und auch dadurch besonders anerkennt, daß er manche Objecte aus dem Gymnasium hinausweisen will, weil sie seinem Zwecke nicht entsprechen. Wie kommt nun aber Herr Niemeyer auf die dem Gymnasium nothwendigen Objecte? Etwa durch sein ideales Princip? Nein! Es bleibt dieses Princip bei ihm ein inhaltloses Wort. Die Nothwendigkeit der Gegenstände, die Dr. Niemeyer dem Gymnasium lassen will, wird vielmehr dadurch zu rechtfertigen gesucht, daß Niemand an der Nothwendigkeit derselben zweifele.

„Und zwar, so heißt es, zweifelt Niemand an der Nothwen-
„digkeit des Studiums der lateinischen und griechischen
„Sprache, der Mathematik und Physik, der Geographie
„und Geschichte" 2c.

Herr Dr. Niemeyer legt auch sonst auf die Majorität der Stimmen ein großes Gewicht und führt es als etwas Bemerkenswerthes auf, daß die im Mai 1834 in Halle versammelten Rectoren aller Gymnasien in der Provinz Sachsen die Frage, ob eine stehende Lection für philosophische Propädeutik nothwendig sey, auf das Bestimmteste verneint, während sich die Mehrzahl derselben günstig für die Naturgeschichte ausgesprochen haben.

Das mag Alles recht schön seyn oder auch nicht, aber von einem vernünftigen Principe ist doch bei einer solchen Art, pädagogische Gegenstände zu besprechen, nicht die Rede.

In dieser empirischen Breite bewegt sich aber die ganze Schrift, es sind Gedanken, aber es verbindet diese Gedanken nicht ein Gedanke. Ein andrer kommt und stellt die entgegengesetzte davon auf und hat eben so viel Recht und Unrecht.

Aber Herr Dr. Niemeyer muß doch seine Vorschläge zur Verbesserung der Gymnasien irgendwie begründen. Das geschieht. Der Gründe, aus welchen die Verweisung der Naturgeschichte aus dem Gymnasium folgen soll, werden drei angegeben:

1) Der naturgeschichtliche Unterricht widerspricht dem idealen Principe der Gymnasien.
2) Durch die Aufnahme der Naturgeschichte wird das Gymnasialgebiet auf eine ganz maßlose Weise erweitert.
3) Der naturgeschichtliche Unterricht unterstützt den jugendlichen Hang zu Zerstreuungen.

Alle drei Gründe aber, die noch dazu als Hauptgründe aufgeführt werden, fallen in einen einzigen zusammen. Ein Beispiel von der Logik dieser Schrift! Denn wenn als zweiter Hauptgrund angegeben wird, daß durch die Aufnahme des naturgeschichtlichen Unterrichts in die Gymnasien das Gymnasialgebiet auf eine ganz maßlose Weise erweitert wird, so muß es doch ein Maß geben, mit dem man diese Erweiterung mißt. Maßlos ist, was über das Maß der Sache hinausgeht. Aber dieses Maß, womit die Gymnasialobjecte gemessen werden, kann in nichts Anderem bestehen, als in dem Principe der Gymnasien. Es ist also der Sache und dem Inhalte nach ganz gleichbedeu-

tend, ob man sagt, die Naturgeschichte widerstreitet dem Principe der Gymnasien, oder ob man sagt, durch den naturgeschichtlichen Unterricht wird das Gymnasialgebiet auf eine ganz maßlose Weise erweitert. Die Bestimmung des Gymnasialgebietes ist ja das Gymnasialprincip.

Was ferner die Zerstreuung anbetrifft, so wird doch wohl Herr Dr. Niemeyer weit entfernt davon seyn, zu sagen, daß das Studium der Naturwissenschaft schlechthin zerstreue. Im Gegentheil ist die Naturwissenschaft, wie jede Wissenschaft, ein Zurückgehen in das Einfache, ein sich Sammeln in dem Zerstreuten. Alle Wissenschaft findet in dem Vielen das Eine, in dem Mannigfaltigen das Einfache, in dem Leibe die Seele, die ihn belebt und durchdringt. Dieses gilt ganz hauptsächlich auch von der Naturwissenschaft, es gilt hier darum ganz besonders, weil die Naturobjecte allerdings äußerlicher und zerstreuter sind, als die des Geistes und das Sammeln also hier ganz wesentlich an seiner Stelle ist. In dem Wechsel der Erscheinungen erkennt sie das Gesetz, welches sie alle unter einem ewigen Gedanken zusammenfaßt, sie begreift die Fülle der Einzelnheiten in dem Allgemeinen, in der Gattung und faßt die Gattungen wieder zusammen zu einem Systeme.

Die Naturwissenschaft ist gerade das Sammeln des Zerstreuten unter einen Gesichtspunkt, sie führt so wenig zur Zerstreuung, daß sie vielmehr eine Rückkehr aus der Zerstreuung ist. Wenn der Schüler, sich selbst überlassen, sich der Betrachtung der Natur planlos hingibt, so zerstreut er sich allerdings, aber durch den naturgeschichtlichen Unterricht wird er aus dieser Zerstreuung herausgezogen. Durch den Unterricht bleiben dem Schüler seine Beobachtungen und Wahrnehmungen der Natur, die er ja auch ohne naturgeschichtlichen Unterricht machen würde und müßte, keine Einzelnheiten und Aeußerlichkeiten mehr, sondern sie werden ihm zu Gliedern eines Allgemeinen, zur Offenbarung eines Innern. Gott offenbart sich auch in der Natur, wie er sich in der Menschheit und in seinem Worte offenbart, und man sollte sich daher doch recht hüten, so geringschätzig von der

Natur zu sprechen oder von der Naturwissenschaft, die die in den Naturdingen dargestellten Gedanken Gottes nachzudenken einen Versuch macht.

Gewiß! ich glaube dem Herrn Dr. Niemeyer nicht diese Ansicht zutrauen zu dürfen, daß er die Naturgeschichte schlechthin für ein Mittel zur Zerstreuung des Geistes hält, er meint vielmehr die Zerstreuung, die der naturgeschichtliche Unterricht dem jugendlichen Geiste bringen soll, in einem andern Sinne. Wenn ich eine Sache treibe, so zerstreut mich jede andere Sache, die nicht dazu gehört, sie mag in sich selbst noch so innerlich seyn und für sich allein genommen noch so sehr sammeln. Der naturgeschichtliche Unterricht kann daher — so wenig die Naturgeschichte für sich den Geist zerstreut, ja so sehr sie ihn sammelt — doch für den Fall den Schüler zerstreuen, wenn er dem eigentlichen Hauptzweck des Gymnasiums äußerlich ist d. h. wenn er zur Erreichung des Gymnasialzwecks nicht mit nothwendig ist. Ob aber der naturgeschichtliche Unterricht nothwendig ist oder nicht zur Erreichung des Gymnasialzwecks, kann lediglich aus dem Principe des Gymnasiums gefolgert werden.

Daher reducirte sich auch dieser dritte sogenannte Hauptgrund, durch welchen Dr. Niemeyer den naturgeschichtlichen Unterricht aus den Gymnasien verdrängen will, auf den ersten, wie der zweite sich auf den ersten reducirte. Alle drei Hauptgründe reduciren sich aber so lange auf Null, so lange Dr. Niemeyer sein ideales Princip, das bis jetzt nur noch ein bloßes Wort und eine subjective Meinung ist, noch nicht entwickelt hat.

Oder sollen die Vergleichungen naturgeschichtlicher Gegenstände mit geschichtlichen, die Herr Dr. Niemeyer besonders aus dem Gutachten des Dr. Großmann entnommen hat, den Widerspruch des naturgeschichtlichen Unterrichts mit dem Gymnasialprincip beweisen?

Dr. Großmann findet einen starken Grund von Oberflächlichkeit und Verwirrung der Schüler darin, daß sie von den goldenen Sprüchen des Pythagoras zu dem Gezücht der Eidechsen, Krokodile, Kröten und Schlangen, von Solon's und Lycurgs

Gesetzgebung zu den Baobabs (es ist mir hier nicht einmal klar, was denn der Baobab so Anstößiges hat), Quarzen und Kieseln oder auch zu dem Maki, Pavian, Orangutang, von den letzten Worten des sterbenden Socrates zu den Seehunden, Eisbären und Wallrossen der Eskimos, also von den Ideeen der Vernunft zur Unvernunft, von den Idealen der Menschheit zu den Bestien rc. übergeht?"

Aber solche Argumente sind durchaus nichtig und verwerflich. Denn wenn man nicht annehmen will, daß der Herr Dr. Großmann und mit ihm Herr Dr. Niemeyer in ihrem naturgeschichtlichen Unterrichte bei den ekelhaftesten Gebilden wie Kröten, Pavianen rc. stehen geblieben sind, so muß man die ganze Vergleichung für eine rednerische Floskel, für einen Fechterkunstgriff halten, dem man entweder logischen Zusammenhang oder redliche Wahrheitsliebe absprechen muß. Die Natur besteht nicht aus Affen und Eidechsen und selbst diese sind Gottes Geschöpfe, selbst aus ihnen läßt sich Gottes Schöpferkraft und Weisheit so darstellen, daß die Darstellung nicht einmal mit den Wahrheiten unsrer Religion, geschweige denn mit den goldenen Sprüchen des Pythagoras in Widerspruch steht. Selbst diese niedrigsten und widerlichsten Geschöpfe sind nothwendige Stufen in dem Systeme der lebendigen Natur. Aber ich sehe davon ab und gebe zu, daß es den menschlichen Geist nicht befriedigen könnte, sich mit der Betrachtung von Schlangen und Kröten rc. zu beschäftigen. Will man aber bei der Vergleichung zweier Dinge ehrlich zu Werke gehen, so muß man die Lichtseite des einen mit der Lichtseite des andern und dann auch, wenn man es für gut hält, die Schattenseite des einen mit der Schattenseite des andern vergleichen; wenn man dagegen die Lichtseite des einen mit der Schattenseite des andern vergleicht, so muß freilich das letztere dem ersteren gegenüber immer dunkel erscheinen, wenn es auch für sich nicht so seyn sollte. In dem letztern Falle befinden sich aber Dr. Großmann und Dr. Niemeyer. Sie nehmen aus der Geschichte das Beste und aus der Naturgeschichte das Schlechteste und stellen es, um den Contrast recht groß zu machen, einander

gegenüber. Und dieser rednerische Kunstgriff findet sich sogleich in der Bezeichnung beider Gegenstände. Die Sprüche des Pythagoras werden gleich golden genannt, damit sich der Leser gleich das Herrlichste darunter vorstellt, wenn er's auch nicht kennen sollte und doch bezeichnet Dr. Großmann selbst dieses Herrliche mit einem aus dem Mineralreiche entlehnten Worte „golden." Und umgekehrt werden die Thiere nicht Thiere genannt, was doch das Einfachste wäre, sondern Bestien, damit der Leser gleich an Klapperschlangen und Hyänen denkt und sich im Stillen glücklich preist, daß er mit solchem Gezüchte nichts zu thun hat.

Die Naturgeschichte und die Naturwissenschaft überhaupt nimmt allerdings — wie sich hoffentlich aus den obigen Entwicklungen ergeben hat — in Vergleich zur Sprache, zur Mathematik und zur Religion eine sehr untergeordnete Stellung unter den Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums ein, obschon sie unentbehrlich ist, aber diese Art und Weise, wie sie bekämpft wird, ist zu rügen und muß überhaupt aus dem pädagogischen Streite, der jetzt rege ist, ganz hinwegfallen, wenn die Verwirrung nicht aufs Höchste steigen und Vernunft und Wahrheit den Sieg behalten soll.